

**Migración y educación. Un aporte para pensar las Prácticas Docentes en una Escuela
de Zona Sur de Comodoro Rivadavia**

Tesis de Grado

Lucía Giménez

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación



Directora: Dra. Brígida Baeza

Codirectora: Prof. y Lic. Andrea Gago

Octubre de 2024

Agradecimientos

Quiero transmitir mi agradecimiento a todas las personas que me acompañaron en este largo pero gratificante proceso, con palabras de aliento, escucha y sostén.

A mis afectos cercanos, por nunca dejar de creer en mí, y brindarme apoyo incondicional. y a mi gran familia migrante, a quien le debo quien soy, pero además la inspiración para muchas de las reflexiones que forman parte de este trabajo.

A mis directoras, Brígida y Andrea, por tanta paciencia, ánimo, predisposición e infinita generosidad en permitirme formar parte de tanto trabajo compartido.

A la Universidad, por concederme el sueño de formarme como profesional de la educación y al servicio de la educación pública.

Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí
Pero tú tampoco
De ningún lado del todo y
De todos lados un poco
Jorge Drexler, "Movimiento"

Índice

Agradecimientos.....	2
Resumen	7
Un Aporte para Pensar las Prácticas Docentes en Relación con la Migración en una Escuela de Zona Sur de Comodoro Rivadavia	8
Escuela y Migración.....	11
Acerca del recorrido de formación y la construcción del Problema de Investigación...13	
Objetivos.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Capítulo I.....	16
Estrategias Metodológicas.....	16
Antecedentes del Objeto de Estudio	24
La Antropología y la Educación en Argentina.....	25
La Socialización de niñas migrantes en la escuela.....	27
Estudios provenientes de diversos campos disciplinares en Argentina enfocados en las prácticas docentes	29
Estudios y producciones teóricas del contexto local y regional acerca de la migración proveniente de Bolivia y la educación.....	30
Referentes Conceptuales	32
Prácticas docentes	32

Representaciones sociales	35
Las prácticas de enseñanza como saber profesional	36
La Escuela como construcción	38
El sistema escolar argentino y el nacionalismo	39
Procesos de escolarización y nuevas miradas	39
Hacia el concepto de Interculturalidad.....	40
Procesos migratorios limítrofes recientes y trayectorias educativas	42
Procesos de identificación	47
Capítulo II.....	48
Las prácticas de enseñanza que interpelan la migración, las identidades y la interculturalidad.....	48
El contexto de las prácticas de enseñanza	49
Entre lo prescriptivo y lo situado	51
La escuela y su arbitrario cultural como marco para la construcción de prácticas.....	54
La selección y enseñanza de los contenidos en relación con la migración	56
El abordaje de contenidos que interpelan la migración	64
Capítulo III	69
Las prácticas docentes y la construcción de identidades en la escuela	69
Los actos escolares y las tensiones con la migración.....	72
Más cercanos que distantes: la migración como una historia en común entre estudiantes y docentes.....	75
Ser de “aquí” o ser de “allá”: Dilemas escolares ante los marcos de identificación de niños migrantes	76

Los espacios escolares como escenario de despliegue de múltiples procesos de identificación.....	79
Capítulo IV	82
Concepciones de los docentes sobre las relaciones entre los procesos migratorios y la escolaridad	82
Escuela y familias migrantes: tensiones entre las “formas de vida” legitimadas y diversas	83
La Escuela, el higienismo y el ordenamiento de la vida social	85
Percepciones de los docentes en torno a la migración	87
Tensiones entre la escolaridad formal y las prácticas culturales de los estudiantes migrantes y sus familias.....	88
Escolarización, familias migrantes y el uso del lenguaje.....	90
La escuela y su potencialidad creadora.....	92
Reflexiones Finales	95
Las prácticas docentes y la interculturalidad como faro y como punto de partida.....	95
Acercas del propio proceso de formación y la construcción del problema de investigación	98
Referencias Bibliográficas	101

Resumen

Las migraciones limítrofes recientes son sin duda un desafío para las escuelas actuales, desde la perspectiva de la inclusión, clave de la normativa educativa vigente en la que se establece la obligatoriedad del acceso a la educación para todos. En lo concreto, supone garantizar condiciones justas de permanencia en el sistema educativo. Eso implica para los docentes y directivos ofrecer propuestas atentas a los procesos de desigualdad que atraviesan a las familias que asisten y a reconocer, desde una mirada intercultural, la presencia de estudiantes de distintas procedencias. Supone también, desarticular las experiencias de discriminación que puedan generarse en el contexto escolar, entendiendo la escuela desde su ligazón inexorable a procesos sociales e históricos complejos.

Esta tesis de grado propone realizar un aporte al campo pedagógico y de formación a partir del análisis de prácticas docentes en establecimientos escolares donde asisten estudiantes migrantes o hijos de migrantes provenientes de Bolivia.

Entre las principales estrategias teórico-metodológicas realizamos entrevistas a docentes de segundo ciclo y directivos, además de observaciones de sus respectivas secuencias didácticas, entre otras instancias de la cotidianeidad educativa en una escuela de jornada extendida en un barrio con numerosa población migrante con el fin de conocer cómo se construyen sus prácticas en relación con la migración y los procesos de escolarización.

Palabras clave: prácticas docentes, estudiantes migrantes, escuela, interculturalidad

Un Aporte para Pensar las Prácticas Docentes en Relación con la Migración en una Escuela de Zona Sur de Comodoro Rivadavia

Las personas nos trasladamos a lo largo de nuestra historia entre diversos territorios. Llevamos trayectorias singulares, familiares y comunitarias con destino a donde optamos por quedarnos. Pero nuestras vidas no transcurren en soledad. Construimos memorias en común con aquellos con los que forjamos vínculos. Poseemos rasgos de identidades que se relacionan con el lugar de procedencia de cada uno/a, pero sin dudas hay una trama compartida con los vecinos, los allegados, los chicos del barrio, los maestros. Pero esa construcción común, que parece ser un efecto natural en la constitución de cualquier vínculo entre personas, implica tensiones y conflictividades, ya que se enmarca en un entramado histórico, político y cultural complejo. A partir de la segunda mitad del siglo XX, y con mayor intensificación en las décadas de los noventa y dos mil, Comodoro Rivadavia se constituyó en receptora de grupos de migrantes provenientes de países limítrofes, sobre todo de Bolivia y Paraguay¹. Este proceso mantiene una estrecha relación con el *boom* petrolero que experimentó la cuenca del golfo San Jorge en ese momento. Por un lado, el impulso que tomó la actividad productiva de la zona parece ser una de las interpretaciones posibles en cuanto a la constitución poblacional, siempre ligada a procesos migratorios, aunque con particularidades en cada época. Esto sucedió desde la creación histórica de la ciudad, a principios del siglo XIX, en relación con los inicios de la explotación petrolera, lo que constituyó un tejido social con grupos mayoritarios procedentes de Europa, quienes fueron construyendo sus trayectorias de vida en este lugar. Por otro lado, la ubicación estratégica de la zona ofrecía ventajas en cuanto a la actividad comercial, ya que constituía un punto marítimo estratégico (Cabral Marques, 2019), hasta la década del sesenta, con la llegada de grandes grupos migratorios provenientes de Chile, que se insertarían en la actividad petrolera y de construcción (Baeza, 2006).

¹ Comodoro Rivadavia es una ciudad receptora de gran número de migrantes bolivianos que llegaron principalmente en dos momentos históricos clave. Por un lado, a fines de la década del cincuenta atraídos por la fructífera actividad petrolera y por los enlaces que se establecían entre algunas empresas que operaban en Bolivia, que facilitaron el traslado de los trabajadores. También, se insertaban en actividades de construcción, entre otras. El segundo momento fue a partir de la década de los setenta, a pesar de que la actividad petrolera no ocasionaba la misma rentabilidad, pero las dificultades económicas y/o burocráticas para regresar a Bolivia provocaron que las permanencias en la ciudad se arraiguen por más tiempo, estableciendo lazos familiares e incursionando en distintas actividades económicas que les permitían recibir a otros familiares y proyectar una residencia en esta ciudad (Patagonia.com.ar, s. f.).

Desde una mirada socioeconómica, Comodoro Rivadavia es escenario de múltiples conflictividades referidas a desigualdades materiales y simbólicas que se generan en torno a la actividad petrolera y a otras, con relación directa e indirecta, gestadas hace décadas y que aún no tienen proyecciones de mejora. Esta realidad se relata en varios artículos periodísticos locales en los que se hace referencia a una supuesta dualidad generada por múltiples desigualdades en torno a la producción petrolera en la región.² A su vez, varios investigadores, con estudios que refieren a problemáticas locales, hacen hincapié en esta dinámica particular entre la producción petrolera y la compleja calidad de vida de la población. Bachiller (2017) profundiza acerca de este dilema: por un lado, mientras algunas posiciones consideran a la producción de hidrocarburos como una “bendición”, otros opinan todo lo contrario debido a que en los momentos en los cuales el precio del barril petrolero se dispara y crece la demanda de mano de obra, se mejoran las estadísticas de empleo y pobreza³, impactando fuertemente en dichas cifras cuando sucede lo contrario. Por otro lado, ese modelo de acumulación monoprodutivo desencadena una brecha en los salarios que eleva los precios de la canasta básica produciendo un proceso de desigualdad con gran déficit de infraestructura y acceso a los servicios urbanos, problemáticas sociales, etcétera.

El crecimiento poblacional, las escasas políticas habitacionales para la ciudadanía, los problemas en la distribución de recursos esenciales como redes de agua potable, gas y energía eléctrica, así como el aumento de situaciones de violencia en el interior de los barrios, son generados también por la violencia que proviene desde los sectores que toman decisiones, ya que no logran tener una mirada y un panorama más crítico que abarque esta trama de desigualdades sociales. Las mismas se manifiestan y eclosionan, por ejemplo, en el temporal de marzo y abril de

² Redacción Clarín (24 de febrero de 2017). El boom del petróleo. Las dos caras de Comodoro Rivadavia. *Clarín*. <https://n9.cl/bxz1o->

³ Con respecto a los números relacionados con la pobreza en Comodoro Rivadavia, la EPH del INDEC (2.º semestre del 2019) nos arroja el dato de que un 26,2 % de la población vive en situación de pobreza, mientras que el 4,4 % en indigencia. Se tiene en cuenta un índice de pobreza multidimensional que permite complementar la pobreza medida por ingresos, dando cuenta así de diferentes aspectos de la calidad de vida de las personas que pueden reflejarse por medio de la implementación de un método integrado de pobreza en el que se tienen en cuenta los ingresos y las condiciones de empleo, el acceso a los recursos básicos como la vivienda y sus condiciones, acceso a la salud, educación, etc. En este sentido, para el segundo semestre de 2019 un 39,1 % de la población de Chubut (integrando la zona Rawson-Trelew) se encontraba en situación, ya sea de pobreza monetaria, multidimensional o ambas, resultando un porcentaje considerable con respecto a la población, aunque con 6,5 puntos porcentuales por debajo del total nacional (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, 2019).

Actualmente, otras investigaciones que también toman los datos de la EPH muestran resultados aún más alarmantes ubicando a Comodoro Rivadavia en un porcentaje de pobreza mayor al 50 % , lo que daría cuenta de una profundización significativa de las problemáticas que describíamos (*La pobreza en Comodoro y Rada Tilly es del 50,5%*, s.f.).

2017⁴, con un impacto social de tal relevancia, que motivó a producir instancias de conocimiento interdisciplinar con el fin de plantear supuestos, aportar saberes provenientes de distintos campos y propuestas. A su vez, se esbozaron proyectos de obras preventivas, como así también de planificación urbana, debido a que, a partir de ese suceso, se evidenciaron aún más estas problemáticas de tipo habitacional, de planificación, de salud y ambiental que mencionábamos. Esa situación de crisis contribuyó a un “despertar” de discursos xenófobos en el plano mediático local, en los que, una vez más, los migrantes limítrofes⁵ fueron posicionados como “chivos expiatorios” de causas y consecuencias de tal contingencia.

Los llamados “asentamientos ilegales”, forma de organización habitacional arraigada, sobre todo en los barrios periféricos de la ciudad, suelen estar en el centro de la opinión pública por considerarse “barrios de migrantes” (Vázquez, 2019) y sobre los que recaen una serie de estigmatizaciones entrelazadas con sentidos discriminatorios que rodean a la procedencia de quienes allí habitan. Algunas de las expresiones políticas se refieren a estos lugares con un sentido de “erradicación” más que de inclusión. El cuestionamiento social que se realiza en torno a la “legalidad versus ilegalidad” puede tornarse injusta cuando se deposita unilateralmente en grupos sociales históricamente desfavorecidos y vulnerables (Ghiglini y Lorenzo, 2007). Frecuentemente, estos cuestionamientos no se acompañan con una lectura crítica y compleja que ponga en tensión también ciertas políticas que, lejos de garantizar condiciones de equidad, refuerzan las condiciones de vida desiguales y las consecuencias que allí se generan. Dichas

⁴ A fines de marzo y principios de abril de 2017, Comodoro Rivadavia fue afectado por un temporal de lluvias inusuales para la región, superando exponencialmente los caudales de precipitación promedio, provocando una catástrofe inédita debido a las inundaciones y anegamientos en distintos puntos de la ciudad. Estos daños en la infraestructura local, las viviendas de la población, y el ambiente reflejaron las falencias en cuanto a la planificación urbana y las problemáticas que eso conlleva.

⁵ Cuando hacemos referencia al proceso migratorio hacia Comodoro Rivadavia ligado al *boom* petrolero (2004-2008) es necesario visualizar algunos números que nos presenta el Censo Nacional. Por ejemplo, el del año 2010 arroja el dato de que, de los 180 000 habitantes registrados en el departamento de Escalante, 16 653 eran migrantes, 14 544 limítrofes y 10 682 chilenos, mientras que 2421 pertenecían a Bolivia. El último Censo (2022) refleja una relación similar ya que de 11 740 migrantes limítrofes, 7562 son chilenos y 2670 bolivianos. Baeza (2013) plantea que, si bien el número mayoritario de migrantes limítrofes es chileno, y eso se mantiene estable una década después, con respecto a los migrantes bolivianos existe una hipervisibilidad en la que estos son el centro de los procesos de discriminación en los que circulan categorías estigmatizantes como la de “bolita” usualmente reforzadas por algunos medios de comunicación y en otros espacios sociales como desarrollaremos en este trabajo. Esas categorías se cruzan con prejuicios en torno a las condiciones de vida material, ya que generalmente la población proveniente de Bolivia vive en las zonas periféricas de la ciudad en las que existe dificultad de acceso a los recursos básicos.

categorizaciones, a veces reforzadas por los medios de comunicación, producen impactos violentos en las vidas de estos grupos, que en general transitan por situaciones de pobreza.

Escuela y Migración

Ahora bien, este entramado que describimos configura distintos procesos de subjetivación y también, maneras que desarrollan los agentes para relacionarse entre sí. Las instituciones sociales se construyen y transitan en este contexto. Las escuelas son un espacio interesante para analizar la confluencia de varios “hilos” que hacen un entramado complejo: la convivencia cotidiana de personas con sus prácticas socioculturales, sus historias y sus modos de ver el mundo, y las políticas públicas en relación con las problemáticas sociales emergentes puestas en acción, en un escenario que tiene características identitarias muy particulares, como, por ejemplo, los adultos y niños que se desempeñan como maestros y estudiantes. Estas prácticas tienen una construcción histórica que se relaciona con la intencionalidad pedagógica más preponderante que trajo consigo la creación del sistema educativo: homogeneizar diferencias en torno a un proyecto educativo común y apoyado en un bagaje de símbolos, hábitos y una “ritualidad” que cobra sentido en un escenario escolar.

En ese sentido, veremos que las prácticas de enseñanza desplegadas en los establecimientos educativos también pueden estar atravesadas por representaciones en torno a los procesos sociales que vivimos, pero también a nuestra relación con un “otro”. Nos preguntamos también si cuando ese “otro” o su familia transita un proceso migratorio, en Comodoro Rivadavia, puede ser destinatario de los prejuicios, que circulan en torno a los migrantes y, particularmente en la zona, a los migrantes que proceden de Bolivia. Sobre ellos y sus hijos suelen recaer una serie de etiquetas estigmatizantes referidas a las dicotomías de la “legalidad versus ilegalidad”⁶ en torno a las formas habitacionales, supuestas conductas delictivas, costumbres “atrasadas”, entre muchas otras.

Este formato, más allá de sus transformaciones, sigue siendo un núcleo importante en la cotidianeidad escolar y se nos presentan con naturalidad a quienes hemos transitado por varios

⁶ Realizamos esta inferencia porque es habitual en los medios de comunicación la circulación de noticias y debates con relación a los derechos a los que acceden los migrantes en territorio argentino, que provienen de un paradigma altamente xenófobo y excluyente en el que los migrantes aparecen como “culpables” de la escasez de recursos, de la dilapidación de bienes como la educación pública, el acceso a la tierra, la salud y el trabajo, en un supuesto detrimento de los argentinos NyC. Estos discursos y debates son frecuentemente utilizados por los sectores de poder para argumentar la necesidad de “achicar el estado” además de sostener ideas racistas.

años el sistema educativo. Es innegable que existen tensiones entre el mandato escolar y las nuevas complejidades que se hacen parte de la escuela. Es necesario cuestionar en qué medida esas tensiones pueden ser visualizadas por quienes transitan la escuela. Es decir, conocerlas, desnaturalizar lo que se presenta como cotidiano y problematizarlas. Ese interés por recuperar lo real, lo que se construye implícitamente por los actores educativos en el día a día y que tiene una potencialidad formativa en sí mismo es arduamente trabajado por autores como Rockwell (2009) y sostenido en diversas publicaciones que se recuperan en este trabajo. Por otro lado, es necesario recuperar y dar voz a los docentes que forman parte de la investigación educativa, para conocer cómo construyen sus prácticas en el plano de lo real, considerando el trabajo docente como un saber y reconociendo en el mismo una multiplicidad de dimensiones que lo componen, de la forma en que lo proponen autores como Achilli (1986).

Muchos niños⁷ que están transitando o han transitado procesos migratorios recientes, o forman parte de familias que han migrado hacia Comodoro Rivadavia, como describimos antes, son los estudiantes que habitan la escuela. Esta cuestión, que se presenta como una obviedad, pone en juego aquellas tensiones vinculares que se configuran en la ciudad entre los considerados “nyc” (nacidos y criados) y los grupos migrantes limítrofes sobre los que suelen recaer a veces grandes prejuicios y situaciones de exclusión. Sin dudas, la escuela posee una gran potencialidad subjetivadora. Puede revisar, cuestionar y construir otras miradas inclusivas o puede, de forma consciente o no, reforzar la mirada excluyente. Pensando en los procesos educativos, y, particularmente, lo escolar, sin dudas la figura del docente y su práctica tienen una centralidad en los procesos de aprendizaje, ya que colaboran con la socialización de los estudiantes. Tal como lo plantea Kaplan (2022) quien recupera la importancia de la afectividad en el vínculo pedagógico:

La escuela opera bajo una presencia material, pero también bajo una de tipo simbólica. La trama escolar se compone de vínculos de intersubjetividad mediante una suerte de tejido invisible. Lograr un entramado de vínculos bajo una matriz de cuidados mutuos permite producir amarras simbólico-subjetivas. (p. 11-12)

⁷ Con el propósito de facilitar la lectura, utilizamos en el texto el masculino genérico para referirnos a grupos, aunque no se desconozcan las tendencias actuales en torno al lenguaje que buscan visibilizar las heterogeneidades y las invisibilizaciones.

Acerca del recorrido de formación y la construcción del Problema de Investigación

Este tema de interés, que hace anclaje en el espacio escolar, se fue transformando en un problema de investigación a partir del tránsito formativo por el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, contemporáneo en gran parte con los procesos históricos y sociales que venimos describiendo. A su vez, formamos parte de actividades de investigación y extensión junto con quienes dirigen esta tesis de grado y otros actores interesados en la temática de la migración limítrofe en Comodoro Rivadavia, siempre desde un trabajo articulado e interdisciplinar⁸.

Todas esas experiencias de formación nos permitieron ir configurando un problema de investigación en torno a las prácticas docentes, las cuales son llevadas a cabo en un contexto particular, histórico e institucional (Achilli, 1986).

Además de los acercamientos e involucramientos en el campo —explicados anteriormente— el trabajo de campo propiamente dicho y con énfasis en la estadía prolongada transcurrió durante el último trimestre del 2018, en una escuela de un barrio de la ciudad con mucha población migrante proveniente de Bolivia. Decidimos observar una serie de clases y otras instancias escolares especialmente de 4.º y 5.º año, además de una serie de entrevistas no

⁸ Por ejemplo, en 2016, y desde nuestro rol de estudiante y de registro, llevamos a cabo una propuesta formativa en escuelas de la zona sur de la ciudad. Participaron todos los docentes, directivos y supervisores de tres escuelas que se seleccionaron por su gran matrícula de niños migrantes a partir de la demanda del equipo de Supervisión de Escuelas Primarias. De esa experiencia y otras que se fueron dando en los años posteriores, motivados por la misma temática, surgieron publicaciones. Sin dudas fue una experiencia enriquecedora que dio lugar a la reflexión conjunta, que acercó miradas y que nos permitió ser observadores de esa reflexión en la práctica. Los aportes en dichos procesos fueron desde el ámbito de la educación y estas experiencias enriquecieron las preguntas de investigación. De una de esas actividades de investigación, surgió el libro *¿Es acaso la escuela un lugar para todos?* (2021) en el cual formamos parte de la escritura de uno de los capítulos. Además, participamos colectivamente de los siguientes proyectos, que constituyeron además experiencias de formación:

- Proyecto de extensión y transferencia “Miradas migrantes en la provincia de Chubut. La interculturalidad en las aulas”. Avalado desde los programas Comunidades en Red y Cultura y Educación, Secretaría de Extensión Universitaria, UNPSJB. Coordinación: Beatriz Escudero (2016-2017). Destinatarios: supervisores y docentes de nivel inicial y primario. De este proyecto salió la publicación “Miradas migrantes en la provincia de Chubut. La interculturalidad en las aulas”.
- Proyecto de Extensión universitaria: “Pensar las prácticas docentes en contextos de desigualdades. Diálogos entre escuela y universidad”. Coordinadoras: Dra. Brígida Baeza y Mg. Analía Pomes. Avalado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Res. C.D.F.H. y C.S. Res. ME N° 273-17, 90 horas reloj. 386-16. Inicio: 28 de septiembre de 2016 al 23 de diciembre de 2016. Destinatarios: docentes y directivos de las escuelas N.º 154, 183 y 155, de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).
- Proyecto “Caja de recursos didácticos para pensar la construcción curricular desde una perspectiva intercultural”. Coordinan. Beatriz Escudero / Brígida Baeza. Avalado por la UNPSJB, Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut (2019-2020). Destinatarios: Escuela N.º 155; Escuela N.º 154; Escuela N.º 211 y Escuela N.º 183. Supervisores, directivos y docentes de nivel primario segundo ciclo.

estructuradas y semiestructuradas con sus docentes y directivos. El problema de investigación que motiva este trabajo consistió en intentar desentrañar de qué forma construyen sus prácticas de enseñanza los maestros que cuentan con una gran matrícula de estudiantes con procesos migratorios propios o bien de sus familias.

Sin dudas, además de las observaciones, intentamos prestar especial atención a los discursos de docentes y directivos que se desprendían de las entrevistas, para conocer sus concepciones en relación con la migración, ya que suponíamos que en gran parte configurarían las prácticas de enseñanza y la forma de relacionarse con el otro, punto fundamental para sustentar un vínculo pedagógico. Si bien el trabajo de campo de esta investigación se realizó a fines del año 2018, la escritura de esta tesis requirió de una etapa de reflexión y sistematización que se fue enriqueciendo en diversas actividades de formación. No obstante, admitimos que algunas características del contexto empírico podrían presentar algunos cambios actualmente por lo que aclaramos que no pretendemos hacer una generalización de la problemática de estudio, aunque sostenemos la importancia de seguir trabajando en este recorte temático que tiene relevancia en el contexto social actual.

El interés por estudiar esta temática radica en la contemporaneidad de estos procesos sociales, y la escasa o bien incipiente producción bibliográfica sobre la complejidad que supone abordar la interculturalidad como horizonte, pero también como un punto de partida en aulas atravesadas por desigualdades económicas y socioculturales, fundamentalmente en Comodoro Rivadavia, como escenario particular. A su vez, abrir la reflexión en el campo de las ciencias de la educación acerca de las potencialidades que pueden suponer para la práctica educativa el conocer las singularidades de nuestros estudiantes, pero también los procesos complejos de desigualdad que nos atraviesan en común, recuperando las reivindicaciones de los grupos históricamente desfavorecidos sobre los que se refuerzan prácticas discriminatorias. Partimos desde la concepción de que es necesario desnaturalizar la realidad y reflexionar sobre y en las prácticas, para poder transformarlas. Y, en consecuencia, con el trabajo de investigación en sí mismo, conocer y socializar proyectos escolares innovadores y reales que se están llevando a cabo y realizar un aporte al campo de la formación docente, principalmente al pedagógico, para favorecer propuestas escolares inclusivas desde una perspectiva intercultural.

Objetivos

A partir del estado de situación descrito, planteamos los siguientes objetivos en el proyecto de investigación.

Objetivo General

Analizar cómo se construyen y que características asumen las prácticas docentes en relación a la presencia de niños migrantes en una escuela primaria de la zona sur de Comodoro Rivadavia.

Objetivos Específicos

Conocer las prácticas de enseñanza de los docentes que abordan contenidos que interpelan la migración, las identidades y la interculturalidad en una escuela primaria de la zona sur de la ciudad

Analizar las relaciones que establecen los/as docentes de una escuela primaria de la zona sur de la ciudad entre las prácticas docentes y los marcos identitarios de los/as sujetos que forman parte de las clases.

Analizar las concepciones de los docentes de una escuela primaria de la zona sur de la ciudad sobre los procesos migratorios y su relación con la escolaridad.

Capítulo I

Estrategias Metodológicas

Esta investigación se inscribe en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, con un abordaje desde la antropología educativa. Las estrategias de investigación están vinculadas al enfoque etnográfico en educación de Rockwell (2009), tanto para definir las estrategias como para la construcción del proyecto de tesis y el problema de investigación en sí mismo, en constante construcción que acompaña también el proceso formativo como investigadora/estudiante. Esta elección radica en las potencialidades que creemos que ofrece este enfoque para abordar la problemática planteada, en la que resulta fundamental recuperar la voz de los actores desde su particularidad y sus prácticas desde la cotidianeidad. Siguiendo a Fernández (2016):

Históricamente, la Antropología Social ha ingresado al campo educativo indagando procesos culturales y sociales haciendo foco en la cotidianeidad escolar. Estas articulaciones entre Antropología y Educación han ido creciendo, formándose un campo especializado de conocimiento disciplinar como es el de la Antropología de la Educación. (p. 17)

En consecuencia, y siguiendo el planteo de Rockwell (2009), el propósito fundamental de este trabajo es realizar una descripción de las características que asumen las prácticas docentes en una escuela de la zona sur de Comodoro Rivadavia con una alta matrícula de estudiantes migrantes a través de estrategias que se enmarcan en la etnografía, a la cual Fernández (2016) define de la siguiente manera:

De esta manera, podemos definir al enfoque como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001 p. 5. Como se citó en Fernández, 2016, p. 10), siendo el rasgo central de este enfoque la descripción.

Agregamos, basándonos en la postura de la autora, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad.

Si nos abocamos al campo educativo, la etnografía aporta una mirada enriquecedora, tal como lo plantea Milstein (2009):

La producción antropológica presenta una particularidad dentro del campo de la investigación educativa que consiste en desarrollar un conocimiento organizado que describe, comprende y explica los fenómenos educativo-escolares desde la perspectiva de los actores involucrados, utilizando la etnografía como enfoque para formular preguntas, abordar las realidades, interpretar y construir sentidos, analizar y narrar. (p. 77)

A partir de esto se constituye como problema de investigación, el conocer cómo se construyen las prácticas docentes en aulas en la que asisten niños, migrantes e hijos de migrantes. Como campo disciplinar se elige la antropología educativa porque se pretende recuperar la voz de los actores en quienes ponemos el foco: los docentes. Además, el trabajo de investigación supone en sí mismo un cambio de mirada en el investigador acerca de los procesos educativos, sobre los que tenemos concepciones arraigadas. Las instituciones educativas cambian a lo largo de la historia y es necesario recuperar esos procesos de transformación en lo no documentado, en las memorias de los actores reflejadas en sus prácticas, en lo no explícito. Esos indicios nos ayudan a comprender de qué manera se ha construido socialmente la escuela, para proyectar las transformaciones necesarias que contrastan con la noción de la escuela como inalterable (Rockwell, 2009).

El lugar en el que llevamos a cabo esta investigación es una escuela de un barrio de la zona sur de Comodoro Rivadavia. Elegimos esa escuela a partir de las recomendaciones de Supervisión de Escuelas⁹ por las particularidades de dicha institución: tiene una amplia matrícula de niños migrantes e hijos de migrantes que residen en zonas aledañas al barrio.¹⁰ Se trata de una escuela de jornada extendida que funciona desde las 08:30 hasta las 15:30. Esta cuestión colabora con las dinámicas familiares de quienes asisten: permite que sus padres y madres puedan trabajar en horario corrido mientras los niños están en la escuela, y además de realizar las tareas escolares allí, desayunan y almuerzan. Por otro lado, se trata de la institución a la que mayoritariamente asistieron

⁹ Para ingresar al campo, acudimos a la oficina de Supervisión de Escuelas para solicitar los permisos correspondientes. Realizamos un encuentro con una supervisora de nivel primario, quien nos recomendó asistir a esta escuela justamente por su importante matrícula de niños migrantes o hijos de familias migrantes. En consecuencia, se nos extendió una nota formal que autorizaba el ingreso a la institución.

¹⁰ El establecimiento se encuentra próxima a zonas de los denominados asentamientos informales y también a la feria “La Saladita”: una feria, en principio, autogestionada por vecinos, quienes encuentran en la venta y el intercambio de bienes una salida laboral central en su economía doméstica. Gran parte de los que trabajan en ésta son familias migrantes de Bolivia, que se dedican, más que nada, a la venta de frutas y verduras y otros artículos. También ofrecen insumos que se utilizan en platos andinos típicos. La feria se torna en un espacio propicio para la socialización entre familias y los niños participan de esas actividades.

los hermanos mayores, y ahora lo hacen los más chicos, lo que configura lazos cercanos entre la escuela y las familias. El acercamiento con la escuela comenzó a fines de septiembre de 2018, momento en que pudimos establecer el diálogo con los directivos acerca de los alcances del trabajo de campo y las posibilidades de investigación. Ese año, y el siguiente fueron conflictivos para la continuidad escolar, ya que hubo una medida de fuerza gremial que atravesó gran parte de la primera mitad del año por atrasos significativos en los salarios y porque el Gobierno de Chubut estableció un pago separado por rangos. Esas medidas tuvieron como respuesta el paro y la retención de servicios por parte de los trabajadores estatales y el dictado de clases se vio interrumpido significativamente.¹¹

Logramos acordar con la directora de la escuela una serie de observaciones de clase en 4.º y 5.º año. Nos focalizamos en esos cursos con el interés de presenciar el despliegue de contenidos curriculares que de alguna manera interpelan el abordaje de los procesos migratorios. Si bien el foco de esta investigación no es el análisis de la dimensión curricular, ni pertenece al campo de la didáctica, teníamos el supuesto de que esos contenidos nos permitirían observar intercambios interesantes entre docentes y estudiantes en relación con los procesos migratorios propios y/o familiares. Es decir, que la propuesta curricular para el nivel primario, particularmente para el segundo ciclo, fue una de las condiciones que se convirtieron en un criterio para optar por realizar allí las actividades de investigación. Una vez en la escuela, acordamos que nos enfocaríamos en 4º año, ya que los docentes a cargo solían trabajar de forma articulada y esta cuestión sería propicia para observar una secuencia didáctica común en distintos grupos de estudiantes. Luego de ese período, se nos ofreció la oportunidad de observar el 5º año. La primera visita a la escuela fue un punto de partida crucial en nuestra tarea de investigar. Debíamos transitar un barrio poco conocido e identificar la escuela a partir de indicaciones de vecinos. En ese camino se fueron registrando características “extrañas” a nuestra mirada cotidiana, cerca de la escuela observamos la bandera

¹¹Si bien el conflicto del sector docente de Chubut, en relación con la protesta por mejoras estructurales de la profesión y salariales viene de hace varias décadas, el año 2018 fue central ya que la gestión provincial de aquel momento, ante un proceso de déficit por endeudamiento, realizó un esquema de escalonamiento en los pagos de los salarios de varios sectores estatales perjudicando fuertemente el poder adquisitivo de los trabajadores. La respuesta a tales medidas fue la de un esquema progresivo de huelgas que se fue agudizando con el correr de las semanas hacia medidas de mayor visibilidad como cortes de rutas, movilizaciones, etc. Este conflicto tuvo gran repercusión mediática y su punto más álgido se prolongó al menos hasta fines de 2019 pero aún se mantienen, intermitentemente jornadas de reclamo debido a que no se ha logrado una recomposición salarial sustancial, situación que se agrava con el contexto económico nacional (Maidana, 2019).

argentina de forma imponente y visible incluso para lugares más alejados del barrio. Estas primeras impresiones, sumadas a los sonidos, la disposición de las oficinas y sus muebles, los letreros, los timbres, etc., fueron anclajes importantes para la reflexión en torno al problema por investigar, pero también al despliegue de la subjetividad en la tarea de investigación. Rockwell (2009) habla del “dejarse sorprender” por lo que sucede en el campo, pero por supuesto esas sensaciones permiten una mayor predisposición a la observación y a la potencialidad de construcción que tienen las investigaciones en el ámbito educativo, a partir de lo cotidiano. A su vez, ese marco conceptual que tiene el investigador nunca está “cerrado”.

La permanencia en la escuela, a propósito del trabajo de campo, fuimos acordándola a partir de los intercambios con las docentes durante nuestra permanencia en la escuela. Las observaciones de clases fueron conversadas con los maestros de 4° año en una hora libre, en la que se generó una conversación central para nuestro registro. Se nos propuso observar una secuencia didáctica en ambas divisiones, en la que ambos docentes trabajaron en conjunto. En 5° año acordamos una actividad similar. Las secuencias que observamos correspondían a Ciencias Sociales.

Para poder conocer y describir algunas características de la escuela, las prácticas que allí se despliegan y su matrícula, contamos con una lectura de un libro de actas de la institución en el que aparecen algunos acuerdos establecidos por el personal en las reuniones institucionales. En estos se pueden ver criterios compartidos, lineamientos ministeriales, y sobre todo del equipo directivo, destinados a orientar las acciones de la escuela. Además del libro, pudimos acceder a los registros de estudiantes de los cursos en los que observamos lugares de procedencia de niños y familias para conocer certeramente la matrícula de migrantes provenientes de Bolivia. Además, registramos profesiones de madres y/o padres. De ese registro realizamos una sistematización en la que se puede ver que si bien la matrícula de niños nacidos en Bolivia (y otros países limítrofes) no era mayoritaria, si lo era en el caso de sus madres o padres, lo que corrobora que los procesos migratorios limítrofes eran particularmente de las familias, de varios años atrás, teniendo a sus hijos (mayoritariamente) en Argentina. No obstante, la presencia de niños propiamente migrantes, aunque pocos, era recurrente en todos los cursos.

Tras el período de observaciones de clase, alrededor de mediados de noviembre, organizamos entrevistas de modo individual con los maestros y la directora. También participamos

de la organización y puesta en escena del acto por el Día de la Tradición y de una pequeña conmemoración del Día de la Soberanía Nacional. Tomamos algunas fotografías de carteleras y láminas y, por iniciativa del equipo directivo, accedimos a registros de datos de los estudiantes. No accedimos a las planificaciones anuales porque no estaban en formato papel en la institución, pero pudimos ver una planificación del área de Ciencias Sociales de 3° año que, aunque no eran cursos observados, nos permitieron pensar en algunas cuestiones sobre la enseñanza de las migraciones en la región.

Inspirándonos en Rockwell (2009) y su conceptualización sobre “saber docente”, al que distingue de “saber pedagógico”, generamos estrategias teórico-metodológicas.

El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo que proviene de distintas fuentes. Por ejemplo, filosóficas, experienciales, hasta debates políticos e ideológicos, aportes de la psicología y otras ciencias sociales además de reflexiones de autores fundamentales para el campo educativo. Históricamente, sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza. Pero con la noción de saber docente se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra forma: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestros, saberes que a veces subvierte o distorsiona las funciones formales de la educación, pero que también puede enriquecer la enseñanza y que se integra como un tipo de conocimiento a la práctica cotidiana. (p. 27)

Para conocer ese “saber docente”, pensamos estrategias de investigación que permitieran acercarnos a los objetivos propuestos. Para poder acercarse a esas prácticas, analizarlas y reflexionar sobre ellas, realizamos trece observaciones de clases y de otras actividades extra áulicas, además de tres entrevistas semiestructuradas con nuestros referentes empíricos: los docentes de 4° y 5° año y la directora.

Es interesante agregar que todas estas instancias tuvieron su proceso de “negociación” o de “acuerdo” para su realización, en parte, por la rigidez de los tiempos escolares —sobre todo en la segunda parte del año—, y en parte, por aquellas tensiones inevitables que supone la presencia de un/a investigador/a “externo” en la escuela. Al respecto, Guber (2001) plantea que el encuentro

entre el investigador y los pobladores/informantes está atravesado por una tensión inevitable que proviene de las distintas interpretaciones y usos que se hagan sobre esa presencia. Por otro lado, el investigador se convierte en una herramienta etnográfica en sí misma cuando consigue ir transformando las técnicas de recolección de información en partes del proceso de construcción de su objeto de conocimiento.

Las entrevistas, si bien contaron con un “guion”, estuvieron orientadas a motivar la reflexión. El primer día de acercamiento a la escuela, cuando nos presentamos con la directora a los docentes que serían nuestros referentes empíricos, surgió una conversación informal en la que, a partir de puntos en común, surgieron datos importantes que luego fueron un insumo para elaborar entrevistas semiestructuradas. Más adelante, las entrevistas pactadas, que sí contaron con preguntas preparadas previamente, tuvieron la finalidad de reflexionar sobre las clases que pudimos observar.

El guion de las entrevistas a los docentes tenía como ejes centrales la pregunta sobre la presencia de niños migrantes en sus aulas y los desafíos que les genera esta cuestión, las decisiones institucionales (si existieran) en torno al trabajo con “aulas interculturales”, sus propias vivencias en relación con el proceso de formación docente y a sus historias como migrantes internos. (Los docentes entrevistados migraron a Comodoro Rivadavia desde otras provincias). No obstante, en cada entrevista fueron surgiendo otras líneas que permitieron abrir nuevos interrogantes.

En la entrevista con la directora, buscamos focalizar en la historia de la escuela, la llegada de niños migrantes recientes, la relación con las familias y los lineamientos de trabajo en torno a la interculturalidad. Cada una de estas entrevistas recuperó “el decir” de cada uno/a, permitiéndonos captar algunos de los sentidos construidos en torno a sus prácticas y sus marcos de acción. Siguiendo a Lahire (2006) los actores “hacen lo que hacen, y saben lo que saben” mejor que cualquier otro (p. 154). Nuestro trabajo como investigador/a debe consistir en aportar los marcos expresivos para poder, por medio de él, realizar la visibilización de aspectos de sus prácticas que hasta el momento se encontraban desapercibidas.

La experiencia de las entrevistas constituyó una etapa importante en cuanto a nuestra investigación porque nos acercó a la posibilidad de compartir con los maestros/referentes empíricos un momento de reflexión sobre la propia práctica, además de construir nuevas dimensiones en torno al problema de investigación, como, por ejemplo, la historia migrante de

cada uno de los docentes, una cuestión que tal vez no habíamos tenido en cuenta, pero que aparece como eje de las conversaciones que se generaban con los niños en las clases. En relación con la potencialidad de la entrevista, y esas etapas a las que hacíamos referencia, Guber (2001) plantea que, en el trabajo de campo etnográfico, la entrevista es una alternativa más dentro de los posibles intercambios verbales, aunque no tengan un orden preestablecido. Por ejemplo, esos intercambios pueden ayudar a construir algunos marcos de referencia sobre los actores, de los que se pueden construir preguntas de investigación significativas. Si bien la temática de investigación es un claro punto de partida, se debe dar lugar al carácter de provisoriedad del proceso en el cual cobran relevancia otras cuestiones que hasta el momento no se tenían en cuenta o parecían no tener conexión.

El trabajo de campo implica para nosotros, como sujetos que vamos a “investigar”, el involucrarnos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización” dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos. Participar en un proceso de interacción social que provoca tipificaciones, identificaciones, rechazos, resulta crucial en el análisis interpretativo y en la contextualización de la investigación (Guber, 2001).

Simultáneamente, esas entrevistas y las observaciones de clase, tendientes a recuperar ese “saber docente”, nos permitieron volver a mirar el problema de investigación desde una perspectiva distinta. En coherencia con lo que plantea Achilli (1986), lo que “dicen” los docentes contiene un profundo “saber” de su práctica, más allá de que por supuesto contenga representaciones, ideologías, su propia subjetividad, etc. Es necesario entonces reflexionar en torno a ese “saber” porque configura el marco de acción y allí radica la potencialidad transformadora. María Isabel Jociles Rubio (2018) se refiere a las potencialidades de la OP¹² para aproximarnos a esos aspectos:

Se puede definir la OP como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes, a la vez que participa en el

¹² Abreviatura que realiza la autora para el concepto de observación participante.

desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados , que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios. (p. 126)

Las observaciones de clase posibilitaron acercarnos a esa cotidianeidad áulica, para producir conocimiento a partir de una descripción de lo que allí acontecía. Cabe mencionar, que los docentes planificaron una secuencia didáctica específica para las visitas, en torno a la temática y tratando de establecer anclajes con sus planificaciones anuales previstas para tal momento del año.

La observación participante, sobre todo en cuanto tiene de participación más que de observación, en efecto, contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, a adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas (tanto como de la propia observación), a facilitarle aproximarse a sujetos y a información que, de otro modo, serían más inaccesibles... (Jociles Rubio, 2018, p. 127)

Aunque los niños no fueron referentes empíricos directos de nuestra investigación, ya que el foco estaba puesto en la práctica docente, no se puede obviar su presencia en el proceso, ni las posibilidades de análisis que se desplegaron con ellos en las aulas, sus intervenciones, sus modos de relacionarse. En consonancia con esto, no se puede pensar una práctica docente que no se despliegue en torno a los estudiantes, que no se configure a partir de lo que los adultos entendamos que necesitan y de las concepciones relacionadas con la infancia, pero también se trata de pensar los niños desde un lugar activo en su aprendizaje. En ese sentido, ellos/as participaron de alguna manera en esas reflexiones en torno a la práctica que pudieron hacer los maestros y contribuyeron a esta investigación, pero también configuraron muchas de las condiciones que dieron lugar al “clima” de nuestro trabajo de observación. Los capítulos que siguen recuperarán algunas expresiones y escenas en las que los niños fueron protagonistas o partícipes para ofrecer posibles análisis, sin dejar de lado las condiciones sociales de esos modos de ser niño/a y estudiante en este contexto. Esta mirada, que surgió a partir de las observaciones de clase, es un punto de partida para pensar en futuros trabajos acerca de las producciones de ellos/as “puertas afuera” de la escuela, simplemente para aportar al campo pedagógico la posición que revela que aquellas cuestiones que atraviesan la vida de los niños, tanto como su modo de ver el mundo, pueden ser

recuperadas y valoradas para repensar las prácticas educativas. Se trata de un desafío necesario si queremos problematizar nuestra mirada a veces frecuentemente centrada en el adulto.

Colángelo (2003), desde una mirada antropológica, hace hincapié en recuperar la perspectiva de los actores sociales involucrados; entonces, cuando nos referimos a los niños, supone recuperar su propia voz en pos de tomar decisiones que contribuyan a atender sus necesidades. Se trata de reconocer y legitimar nuevas prácticas sociales que ya están siendo realizadas por ellos. Se trata de reconocerlos sujetos activos en responsabilidad y reflexión sobre su propio contexto, desnaturalizando algunas concepciones sobre la infancia como sujetos únicamente de tutelaje, sin una propia voz.

Con respecto al trabajo de escritura y sistematización de esta investigación, los registros se tornaron un insumo fundamental para recuperar aquellas impresiones, sucesos no verbales, reflexiones, etc., sobre los que se volvió una y otra vez, incluso mientras duró el trabajo de campo, a fin de rever cuestiones, establecer relaciones conceptuales, etc. En consonancia con lo que plantea Rockwell (2009), el análisis cualitativo no es una cuestión que ocurre al final del proceso. En este sentido, “la experiencia etnográfica” modifica la mirada, posibilitando un diálogo entre lo registrado, el problema de investigación y las categorías, que no son “de otros” ni estáticas. Se trata, en definitiva, de producir nuevas instancias de conocimiento.

Antecedentes del Objeto de Estudio

Esta tesis de grado se ubica principalmente en el campo de la antropología y la educación y como tal se nutre de los aportes de otros campos disciplinares que producen conocimiento en torno al campo educativo, especialmente de la sociología de la educación. Consideramos que este estudio puede ubicarse en una intersección entre la antropología y la pedagogía, como de la Sociología de la educación, en tanto a partir de la mirada de procesos macrosociales se propone aportar una mirada al campo de la enseñanza, pero persiguiendo el propósito de registrar especialmente lo implícito y no documentado de la cotidianeidad escolar.

Este trabajo, que se propone conocer y analizar cómo se construyen las prácticas docentes en relación con la migración en las escuelas primarias de la zona sur de Comodoro Rivadavia, tiene antecedentes concretos que provienen del campo de la antropología. Sobre todo, a partir de las décadas del ochenta y noventa, en las cuales predomina una preocupación focalizada en la

educación pública y los procesos políticos y sociales que daban marco a la vida institucional. Esos estudios, con una mirada crítica hacia las condiciones sociales y políticas, se abocaron al trabajo docente y a la cotidianeidad de las aulas atravesadas por desigualdades sociales.

La Antropología y la Educación en Argentina

Milstein (2009) realiza un importante recorrido histórico por la antropología educativa en Argentina y las condiciones epistemológicas de esta, a partir de los ochenta, teniendo en cuenta además la existencia de algunas producciones anteriores que venían inaugurando los estudios antropológicos en torno a las instituciones educativas. La autora describe algunas transformaciones políticas y sociales de la década de los noventa que originaron una especial preocupación: un contexto de gran ajuste en el gasto público, acompañado de una tendencia privatizadora coherente con el modelo neoliberal que se consolidaba en la región fueron la antesala de la sanción de la Ley Federal de Educación, que descentralizó el sistema educativo colocando en las provincias la responsabilidad financiera del sistema. Esas condiciones, sumadas al deterioro de la economía y de la vida social, originaron una profunda deserción de niños y, sobre todo, de jóvenes que se volcaron al mercado laboral, y en otros casos debieron migrar en busca de mejores condiciones de vida.

Un número importante de autores con mirada crítica enfocaron sus estudios en ese contexto y las transformaciones que se generaron en la vida de las escuelas. La desigualdad y la diversidad sociocultural comenzaron a ser categorías propicias para reflexionar en torno a lo educativo. De esa intensa producción, nos detenemos en el trabajo de Neufeld (2007), quien se propone problematizar lo que llama los “usos” de la diversidad sociocultural en la escuela, poniendo de manifiesto las tensiones entre lo que desde la escuela se suele considerar “diverso”, un término muy escuchado cuando se habla de la vida escolar, pero que parece encasillarse en una categoría común a todas aquellas condiciones de los niños que subvierten las concepciones hegemónicas del “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1990) ideal construido históricamente. En ese sentido, las personas con discapacidad, y/o con “diferencias culturales” pasan a formar parte de lo “diverso” en el aula, enmascarando o pasando por alto profundos procesos de desigualdad sociocultural que atraviesan esas infancias. Ese planteo de la autora es un punto de partida central para abrir la mirada en torno al problema de investigación, ya que inaugura el supuesto de que en las instituciones educativas pueden darse esos procesos de categorización y vaciamiento de sentido desde la desigualdad hacia

la diversidad, no reconociendo los procesos que atraviesan a los estudiantes y que tienen implicancias en sus trayectorias.

En esa misma línea crítica, Neufeld (2007) compila una serie de trabajos de autores que problematizan cómo impactan esas transformaciones sociales en las escuelas argentinas, a las que caracterizan como homogeneizadoras de las diferencias, coherentemente con el mandato fundacional de principios de siglo XX, donde la escuela como institución estatal se abocó al proyecto nacional de formar el ciudadano argentino. Para eso, se avasallaron aquellas diferencias culturales que sobre todo tenían que ver con la historia inmigrante de Europa de sus familias, en muchos de los casos, y de la ruralidad y el indigenismo, en otros.

En una postura similar, el trabajo de Ghiglini y Lorenzo (2007) en escuelas del conurbano bonaerense y, a través de observaciones participantes y entrevistas, lograron reparar en algunos ejes para reflexionar en torno a lo que denominan “miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural”. En ese sentido, a partir de los discursos de los docentes, la escuela se encuentra tensionada entre un mandato de contención y la función de la enseñanza a partir de los efectos del ajuste estructural que siempre impactan más duramente en los sectores vulnerables y a su vez tienen implicancias en la dinámica escolar.

El estudio continúa el análisis reparando en que los docentes viven esa construcción de sentidos con un malestar que repercute en el despliegue de su práctica, que se tensiona permanentemente en el dilema de la contención/enseñanza y una profunda sensación de resignación hacia un destino que se presenta como inamovible. Por otro lado, las reflexiones apuntan a pensar la escuela en un lugar de posibilidad, superando ese supuesto dilema entre lo que se consideran las problemáticas de vida de los niños como limitantes, por una parte, y de la práctica de enseñanza exclusivamente, por la otra.

Por otra parte, recuperamos el trabajo de Novaro (2007), denominado “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación” que propone un abordaje sobre la enseñanza de la migración específicamente a nivel curricular. Esta publicación se desprende de una investigación anterior de la investigadora quien, desde una mirada antropológica, se propuso “caracterizar los contenidos de las Ciencias Sociales, en particular vinculados a la diversidad cultural” (p. 165). Además, vincula la categoría de nacionalismo con el tema de la migración, que se observa de forma recurrente en el desarrollo de su investigación. Este

trabajo es interesante para el apartado en el que proponemos analizar las clases en las que aparecen contenidos ligados a la migración, intentando conocer algunos sentidos construidos por los maestros en relación con esto, en diálogo con los recursos que utilizan.

Los principales aportes de la autora, quien trabaja con los contenidos curriculares del año 1998 en escuelas de la provincia de Buenos Aires, denotan el carácter nacionalista de la enseñanza en la que perdura la idea de homogeneización del mandato fundacional de la escuela y pretende enfatizar en una idea de “nuestra” identidad en lo cual lo diverso representa al “otro”. Con respecto a los materiales provenientes de editoriales, la autora observa una fuerte construcción en torno a un supuesto “ser argentino” y la permanente necesidad de recuperar “lo patriótico”. Advierte que estas producciones no permiten la desnaturalización de la discriminación y denuncia el carácter nacionalista, etnocentrista y naturalizador que tienen algunos materiales que forman parte de las propuestas educativas.

El trabajo de Sinisi (2007), que es fruto de una investigación en escuelas de la ciudad de Buenos Aires en la década de los noventa, ofrece un bagaje teórico sumamente necesario en torno a los sentidos que se construyen en las escuelas con respecto a las categorías de desigualdad/diferencia/diversidad, además de una diferenciación entre las producciones teóricas acerca del concepto de multiculturalismo, por supuesto, de qué manera circula este en el espacio escolar y qué prácticas de enseñanza se construyen basándose en esas categorías.

Estos trabajos (Neufeld, Ghiglini, Novaro, Sinisi) compilados por Neufeld (2007), entre otros, son nodales en la producción antropológica en lo concerniente a la migración y la educación y constituyen una mirada crítica que permite la apertura a nuevos interrogantes. Es decir, ponen en diálogo la preocupación en torno a las prácticas docentes con relación a la migración y nos sirven como punto de partida para pensar esos planteos en un contexto como el de Comodoro Rivadavia en la actualidad.

La Socialización de niñeces migrantes en la escuela

Martínez (2010) nos invita a pensar cómo se configuran las experiencias de subjetivación de los niños migrantes en la escuela. Pone el foco en los migrantes provenientes de Bolivia, a partir de una importante aclaración: la “bolivianidad” tiene en sí misma características distintivas que trascienden el fenómeno migratorio. Refiere a constructos de desprestigio social que es común a

otros colectivos sociales. La adscripción boliviana parece estar relacionada con pautas socioculturales de las que, aparentemente, otros colectivos nos diferenciamos. La “ruralidad” y la pertenencia a los pueblos originarios, por ejemplo, son adscripciones que, de forma consciente o no, son fuertemente negadas.

Esas representaciones no son ajenas a los niños, que construyen sus aprendizajes y establecen lazos identitarios en esos contextos. La autora se interroga sobre cómo vivencian los alumnos migrantes, las interpelaciones de los docentes sobre su condición de “migrantes” y, en particular, de “bolivianos”.

En esa línea, Martínez (2010) analiza los usos y sentidos de la categoría de vergüenza, vinculada a los encuentros que se intentan producir desde la institución educativa y las experiencias que tienen los niños migrantes y sus familias. Para eso aborda algunas situaciones escolares en donde se despliegan interpelaciones hacia ellos, como migrantes o bolivianos, pero también la forma en que esas trayectorias parecen silenciarse en el marco de las interacciones infantiles (p. 73). Desarrolla el concepto de “vergüenza” como categoría depositada sobre los estudiantes migrantes. En relación con esa categoría, Kaplan y Sulca (2019) realizan un trabajo de investigación en escuelas con niñeces indígenas en el norte de Argentina. Analizan el sentimiento de vergüenza como una vivencia que experimentan los estudiantes en situaciones escolares dando cuenta de lo que llaman un profundo “dolor social” (p. 66). Además, argumentan que la escuela actúa como un instrumento de disciplinamiento dentro de un marco social de relaciones de poder. Tanto las disposiciones físicas como la propia estima se constituyen a partir de esa regulación simbólica. Es interesante poder pensar qué representaciones actúan en las escuelas que reciben estudiantes bolivianos, que podrían actuar como forma soslayada de discriminación, teniendo en cuenta el lugar de la escuela y de sus docentes como escenario de procesos de construcción de identidades de la infancia.

Las autoras Pozzo y Segura (2013) con un estudio proveniente del campo de la Sociología se dedicaron a indagar cómo es el proceso de constitución de identidad en los estudiantes migrantes e hijos de migrantes, y analizar de qué modo esta condición se traduce en desigualdades al interior de las escuelas primarias en la ciudad de Rosario. En las entrevistas realizadas, los docentes manifestaron tener dificultades particularmente con los estudiantes migrantes para lograr los objetivos planteados en sus clases, y expresaron el escaso acompañamiento que tienen por parte

de sus familias y la carga social negativa que padecen. Todo ello da cuenta de un conflictivo proceso de socialización secundaria en estudiantes migrantes en su paso por las escuelas primarias.

Estudios provenientes de diversos campos disciplinares en Argentina enfocados en las prácticas docentes

El trabajo de tesis doctoral en ciencias de la educación de Segura (2017), *Educación primaria, migraciones e interculturalidad. Análisis de prácticas docentes en el área central de la ciudad de Rosario*, sitúa la mirada en las prácticas docentes y se propone analizarlas en el marco de la construcción de estrategias para la inclusión social de niños migrantes en la escuela primaria pública. En cuanto a lo metodológico, la investigación se sustenta en una lógica cualitativa-cuantitativa, y se priorizó el abordaje cualitativo. El recorte temporal corresponde al período 2003-2016.

El análisis demostró que la interculturalidad operante en la escuela es de tipo relacional y funcional. Reflexionan en que para poder poner en ejercicio una interculturalidad crítica es necesario construir otros modos de poder, de saber y de ser (Segura, 2017). Algunas hipótesis destacan que los modos de relacionarse alumnos y docentes en los ámbitos educativos están permeados por distintos grados de otredad y que en muchas ocasiones las escuelas son reforzadoras de las desigualdades sociales que marcaron exclusión en los alumnos migrantes.

Por otra parte, la investigación sociológica de Winikor Wagner (2013), “De prejuicios y disciplinamientos: La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina”, analiza la percepción de los docentes —entendidos en su carácter de nativos— acerca de las consecuencias que trae aparejada la inmigración limítrofe a Argentina (específicamente de bolivianos, paraguayos y peruanos), analizando si ese flujo migratorio es percibido por estos como “molesto o de rechazo” (p. 44).

Se interrogan acerca del rol adoptado por la escuela en este contexto, la percepción de los docentes en torno a la migración limítrofe y los prejuicios que existen en el país en torno a la migración teniendo en cuenta el rol del docente como agente socializador y portador de un código cultural hegemónico.

El trabajo de tesis de grado de Gabriel Quinzani (2017), también desde el campo de la sociología que se denomina *Relaciones entre cultura escolar y prácticas culturales de alumnos y*

alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata, tiene el propósito de describir y realizar un análisis de los vínculos que se establecen entre lo que denomina “cultura escolar” y “prácticas culturales” de estudiantes migrantes a partir de los discursos de docentes de una escuela pública de la ciudad de La Plata. El autor se propone recuperar las interpretaciones que realizan los maestros algunos aspectos ligados a la presencia de estudiantes hijos de migrantes como la presencia de algunas prácticas culturales en el espacio institucional. Algunas de sus reflexiones tienen que ver con las diferencias que se originan entre el “tamiz” cultural que despliegan, por ejemplo, los docentes, y que son construidos en torno a una serie de *habitus*, en términos de Pierre Bourdieu, con aquellas prácticas que despliegan los estudiantes limítrofes que se traducen, entre otros, en los estilos comunicativos. Esta tesis de grado proveniente del campo de la Sociología abre el interrogante para profundizar esta mirada hacia las dimensiones que intervienen en la práctica docente, entendiendo al/la docente como un/a ciudadano/a que transita un espacio con sentidos y significaciones sobre la migración, y que también es interpelado por los mismos procesos y por un bagaje de representaciones sociales que pueden formar parte o no de sus configuraciones profesionales, en un contexto con ciertas particularidades, como es Comodoro Rivadavia y su historia migratoria vinculada al campo educativo.

Estudios y producciones teóricas del contexto local y regional acerca de la migración proveniente de Bolivia y la educación

En cuanto a la migración boliviana en la región, exponemos sintéticamente un recorrido por los principales trabajos de investigación y artículos, cuyo análisis permiten caracterizar algunos procesos, sobre todo, en lo referido a las experiencias de socialización y escolarización de niñas y juventudes migrantes.

El libro *Pañol. Caja de herramientas para una educación intercultural* una obra que se produjo en el marco del proyecto de investigación e intervención “Cartografías culturales en Patagonia, prácticas de interculturalidad” de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en el año 2017 por un grupo de trabajo interdisciplinario abocado a las migraciones limítrofes en la región. Este trabajo tiene la potencialidad de constituirse como un material educativo para las escuelas locales (entre otros ámbitos sociales) ya que reúne una serie de conceptos relacionados con lo cultural actual que abre debates y reflexiones tendientes a visibilizar

la alteridad y producir acercamientos a partir de una recopilación surgida de distintas experiencias de investigación y extensión comunitaria llevadas a cabo por quienes participan de la publicación, como por ejemplo “Caja de recursos didácticos para pensar la construcción curricular desde una perspectiva intercultural” (2019-2020) en que se trabajó en escuelas de la zona sur de Comodoro Rivadavia con actividades de reflexión con docentes y directivos a fin de construir colectivamente propuestas educativas inclusivas que revaloricen las experiencias de migración.

El artículo de Gago (2020) “Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación”. Realiza un aporte para pensar las trayectorias educativas de jóvenes que vivencian procesos de migración propios y/o familiares y la cuestión de la transmisión entre generaciones de saberes. Este trabajo que tiene como marco una investigación situada en la antropología educativa intenta describir algunos aspectos de las dinámicas migratorias latinoamericanas en el contexto de Comodoro Rivadavia. Se intenta problematizar las miradas occidentales hegemónicas que imponen una mirada única de las prácticas de los niños y jóvenes y que tensionan con algunos formatos rígidos de las instituciones educativas.

En la misma línea, el artículo “Aportes para pensar la educación secundaria en contextos migratorios en la Cuenca del Golfo San Jorge-Patagonia” elaborado por (Gago, Fuentes y Baeza, 2020) se propone plantear aportes teórico-metodológicos para reflexionar en torno a las trayectorias escolares de jóvenes migrantes provenientes de Bolivia en la región, además de intercambiar investigaciones relacionadas con la temática en las ciudades de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia teniendo como coincidencia la matriz productiva extractiva y las desigualdades que se producen a partir de ésta en la zona. A partir del análisis del formato de la escuela secundaria en argentina y sus posibilidades de pensarla como receptora de jóvenes migrantes, proponen aportar al análisis de sus procesos identitarios. Este abordaje ofrece una mirada complementaria a esta investigación debido a que se focaliza en el sistema secundario, que aún presenta desafíos en lograr la permanencia de los jóvenes provenientes de sectores vulnerables.

El libro *¿Es acaso la escuela un lugar para todos?* (Baeza, 2021), elaborado a partir de un proyecto de investigación y extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia de San Juan Bosco en el año 2016 y extendido hasta el año 2020, se propone establecer un diálogo con la institución escolar a partir de la recopilación de un trabajo colectivo entre investigadores, docentes

y directivos de escuelas de zona sur de Comodoro Rivadavia. La publicación reúne una serie de registros escritos, audiovisuales y fotográficos con el fin de recuperar el protagonismo de quienes desarrollan sus prácticas cotidianamente en establecimientos atravesados por situaciones de desigualdad.

El capítulo IV “Prácticas escolares y extensionistas en contextos migratorios”, del cual participamos en su redacción, enfatiza en la necesidad de desnaturalizar y cuestionar algunas representaciones ligadas a la condición de migrante de los estudiantes, que se construyen y se arraigan en el plano de lo social y resuenan en las escuelas, portando prejuicios que obstaculizan los vínculos pedagógicos. Estos supuestos conviven con algunas prácticas educativas de maestros e instituciones, por ahora aisladas, que tienen una mirada inclusiva y respetuosa de la pluralidad y que es necesario articularlos y ponerlos en valor, para aportar a pensar proyectos educativos tendientes a la interculturalidad. Se rescata la potencialidad que tienen estos trabajos recientes y situados en el contexto local, para promover desde la voz de los actores, instancias de reflexión necesarias en la práctica docente, que discutan los sentidos hegemónicos excluyentes que circulan en este contexto de políticas neoliberales.

Referentes Conceptuales

En el siguiente apartado se desarrollan los principales conceptos que dan marco a esta investigación. En primer lugar, se explicita a qué concepción de prácticas docentes se adhiere, entendiendo la categoría a partir de distintos factores que las atraviesan, como las representaciones sociales. Se esbozan algunas consideraciones en torno a lo que algunos autores denominan “saberes profesionales” y se describe a la escuela en tanto lugar de trabajo docente. Para eso, se realiza un recorrido teniendo en cuenta su mandato fundacional hasta su carácter de cotidianeidad y dinamismo que da lugar a experiencias formativas diversas. Se analizan brevemente los procesos migratorios recientes, en particular los provenientes de Bolivia y se reflexiona en torno a los nuevos desafíos que suponen los procesos de escolarización en torno a la interculturalidad y como espacio que habilita la construcción de identidades.

Prácticas docentes

Entendemos a las prácticas docentes, en principio, desde la conceptualización que realiza Elena Achilli (1986) como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto

para la sociedad como para el propio maestro” (p. 6). Esta conceptualización que se desprende un trabajo de investigación se construyó de forma dinámica a partir de las voces de diversos docentes en ejercicio, esto pone en valor los saberes de ellos mismos en torno a su propia práctica. Estos saberes, más allá de que contienen representaciones, aspectos subjetivos y emociones, toman para la autora el estatus de “saber” porque definen la realidad que transitan diariamente.

De esta manera, la autora considera en ese abordaje todas aquellas condiciones que rodean y atraviesan las prácticas, y que van más allá de su tarea exclusiva en el aula. Los condicionantes históricos e institucionales, tanto como la acción, la representación y el saber del maestro configuran una red de interrelaciones y no pueden dejar de considerarse a la hora de entender la realidad vivida por ellos. Por otro lado, distingue a la práctica docente de la práctica pedagógica, entendiendo esta última como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una relación entre el conocimiento-maestro-alumno, centrada en el “enseñar” y el aprender” (Achilli, 1986). La autora plantea una serie de reflexiones en torno al trabajo docente que complejizan la conceptualización de la práctica porque dan cuenta que no es posible pensarla de manera lineal, singular y aislada. Con relación a eso, los maestros desarrollan su práctica en una institución con jerarquías, que a su vez responde a una lógica burocrática estatal en las que se toman muchas de las decisiones con respecto a lo pedagógico. A su vez, se debe considerar en el análisis su situación como trabajador asalariado, que muchas veces debe desenvolver su práctica en condiciones de gran vulnerabilidad. Además, es necesario reconocer la significación que adquiere su rol en la sociedad, en la que se le exige constantemente por la calidad y cantidad de saberes enseñados, cuestionando su idoneidad (Achilli, 1986).

Estas condiciones que nombra la autora son interesantes para comprender que no se puede pensar en una conceptualización de la práctica docente sin considerar la complejidad de su trabajo, configurando una relación mutuamente constitutiva entre trabajo y contexto. Por otro lado, esta forma de entender la práctica si bien incluye a la práctica pedagógica como una actividad central que desempeña el maestro, no limita la práctica solo a esta cuestión, complejizando entonces la definición y abriendo el análisis hacia los planos institucional, burocrático, estatal, administrativo, pedagógico y de formación docente. Davini (2015) también conceptualiza la práctica docente y se focaliza en poder entenderla superando la idea de un mero “hacer”, teniendo en cuenta que las prácticas son resultados de sujetos, que siempre ponen en juego su pensamiento y valoración. En

ese sentido, la acción no puede pensarse escindida del pensamiento, donde se ponen en juego experiencias previas, concepciones construidas y subjetividades. La autora retoma el concepto de *habitus* de Bourdieu (1997), entendiéndolo como la incorporación de estructuras sociales a la subjetividad de los sujetos, permitiéndole construir esquemas de percepción y acción que le permiten actuar en el mundo. En ese sentido, también es estructurante. En palabras del autor:

El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciadores (Bourdieu, 1997, p. 18).

De acuerdo con la autora, esta categoría se ha discutido desde la producción literaria pedagógica y no debe entenderse desde el determinismo pensándolo erróneamente como una estructura difícil de modificar desde la formación docente sino más bien, reconocerlo y desnaturalizarlo apelando a su carácter transformador. En ese sentido, habla de tres “zonas” en la complejidad de la práctica: las “zonas indeterminadas” que justamente involucran al *habitus* del docente, sus interacciones con otros y el saber experiencial. Se trata de un “saber hacer” en la acción, aunque no siempre se pueda dar cuenta de este de forma consciente y pueda además conformarse por concepciones más o menos confusas. Las “zonas reguladas objetivamente” se refieren a la dimensión institucional, en la que normas, documentos y división objetiva de funciones restringen las decisiones meramente individuales. Y las “zonas conscientes” que dan lugar al análisis y la reflexión y la toma autónoma de decisiones. Esto reconoce que los docentes no son meros ejecutores de un *habitus* y de limitaciones externas, sino que tienen un espacio de reflexión y de construcción propia de su práctica, a partir de diversas instancias de formación. Si bien se habla de decisiones autónomas, no debe entenderse que la práctica docente es una práctica individual, sino que se construye de forma colectiva a partir del intercambio con otros y en un contexto determinado. Sintetizando la postura de la autora, no debemos entender a las prácticas docentes más allá de las habilidades operativas que implican una acción, sino más bien desde una “capacidad para intervenir y enseñar en contextos reales complejos y en situaciones que requieren una oportuna reflexión, toma de decisiones y distintos desafíos éticos en ambientes institucionales, es decir que en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos” (Davini, 2015, p. 29).

Representaciones sociales

Siguiendo con el análisis de las categorías de percepción, y la construcción social e histórica de las mismas, se pone de relevancia el concepto de representaciones sociales y su relación mutuamente constitutiva con las prácticas docentes. De acuerdo con la conceptualización de Castorina (2016) esta categoría se relaciona con una forma de conocimiento común capaz de orientar las prácticas que dotan de sentido lo que se observa en la realidad, pero no se trata de lo real, sino su estructuración significativa.

Con respecto a esta categoría, Malegarie y Lanzetta (2013) analizan la génesis de las representaciones sociales de los docentes, utilizando como escenario la escuela, ya que la misma es una de las instituciones mediante la cual el Estado gestiona los sentidos de múltiples nociones que atraviesan la vida en sociedad.

Para Jodelet (1989) las representaciones sociales son modalidades de conocimiento práctico orientadas a la comunicación y a la comprensión del contexto social. Son formas de conocimiento que se manifiestan como elementos conceptuales, imágenes, categorías, pero que no se reducen jamás a los componentes cognitivos ya que conllevan elementos afectivos, culturales e histórico-sociales. Siendo socialmente elaboradas y compartidas y por lo tanto contribuyen a la construcción de una realidad común. Así, las representaciones deben entenderse desde su contexto de producción.

Recuperamos este concepto en tanto las representaciones sociales configuran prácticas docentes que repercuten en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. El concepto es interesante en la medida que remite a una especie de “sentido común” internalizado y socialmente construido, que opera como ordenador, categorizando distintos aspectos de la realidad. Dicha categoría trasciende ampliamente el acto cognitivo ya que remite a una historia no neutral de construcción, que no es inocua como tampoco los efectos que produce. No obstante, y en relación con el carácter dinámico de lo social, el revelar y desnaturalizar las representaciones sociales otorgan la potencialidad de transformación. Ahora bien, situándonos específicamente en las prácticas de enseñanza, es necesario conceptualizar qué implica la tarea de la enseñanza en tanto saber profesional específico, que como venimos describiendo trasciende la noción operativa y mecanicista del “hacer”.

Las prácticas de enseñanza como saber profesional

Retomando a Díaz-Quero (2006): “el saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas”; todo aquello que surge de sus interacciones (p. 95). La dirección de estos saberes se encamina hacia el conocimiento científico requerido para dar vida a los contenidos escolares, al desarrollo de la experticia necesaria en el uso de estrategias didácticas, en el manejo del currículum con el que trabaja; y del conocimiento indispensable de sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Flavia Terigi (2009a) afirma: “En la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico” (p. 11). Esto pone de manifiesto que la escuela es también un lugar de producción de saber. Probablemente, esta no sea de las acciones docentes más conscientes en sí mismas o sobre las que se recuperen en posibles análisis. Con respecto a la caracterización de los saberes de los docentes, Terigi realiza un análisis con relación al enfoque que lo caracteriza como “competencias”. Este término, que proviene fuertemente de la formación laboral empresarial y que es retomado ampliamente por organismos gubernamentales en sus propuestas formativas, ofrece la posibilidad de pensar a la docencia como un trabajo y enfocar la mirada hacia la formación laboral. No obstante, Terigi se aleja del concepto para el tipo de análisis de trabajo docente que propone ya que por un lado es difícil establecer acuerdos epistemológicos comunes sobre lo que se entiende por saberes profesionales y por otro, el enfoque de competencias suele dejar de lado la voz de los propios actores sociales, imponiendo una caracterización estanca, “alcanzable”, “medible” en términos de producción empresarial. En este tipo de modelo de formación y posteriormente desempeño profesional, se pueden establecer paralelismos con lo que Meirieu denomina “pedagogía diferenciada” como modelo superador al de la “pedagogía por objetivos” que a su criterio producía condiciones de exclusión al distinguir entre más y menos competentes”. Una pedagogía diferenciada conlleva una posición política que intenta suprimir las desigualdades escolares y por consiguiente sociales y la exclusión de saberes heterogéneos (Leal, 2014).

Por otro lado, el enfoque de competencias al que hace referencia Terigi deja de lado los saberes construidos y recuperados del pasado, aquellos elaborados de forma colectiva y en un contexto en particular. Para analizar los saberes profesionales, Terigi retoma a Gimeno Sacristán, quien afirma que la tarea docente está regulada internamente por el “esquema práctico”; para

referirse al modo característico que adopta a su juicio el conocimiento que los profesores utilizan para regular su propia acción. En sus planteos, los “esquemas prácticos” o “esquemas de acción” son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita. Coherentemente con estos planteos, las decisiones del profesor no se toman en cada caso, sino que en la actividad práctica operan presupuestos que orientan la acción. En sintonía con esa idea de “rutina”, Perrenoud (1996) postula que estos esquemas prácticos configuran un *habitus*.

El papel principal del maestro para realizar la transmisión es igualmente innegable. A través del ordenamiento pedagógico-didáctico, la misma se sistematiza. “La escuela puede verse, en consecuencia, como una estructura y una organización técnicas que, para el maestro, define en diversos planos su trabajo” (Ezpeleta, 1983).

Cuando hablamos de las prácticas docentes no pueden excluirse los aportes de la pedagogía crítica que abren el debate hacia su lugar (como colectivo) en la transformación social. Giroux (1990) hace referencia a la necesidad de discutir con los modelos tanto de formación como de ejercicio de la profesión coherentes con un enfoque tecnocrático que posiciona al docente como un técnico que aplica un currículum sin una apropiación crítica del mismo y ligado a las necesidades de la sociedad. En palabras del autor este modelo tecnocrático se basa en una serie de postulados:

Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control de este; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes debido a la primacía de las consideraciones prácticas. (p. 3)

El riesgo de pensar la profesión docente desde este enfoque, que ideológicamente está ligado a una visión de mercado, separa al profesor de su potencialidad reflexiva e intelectual pero además invisibiliza la función social que tiene en términos de reconocer las desigualdades sociales que impactan en la escuela pública y contribuir a la construcción de una sociedad más democrática teniendo en cuenta que es posible producir algunos cambios (p. 9). Acorde con esta perspectiva, Laren (1997) plantea que la educación pública actual se enfrenta con el desafío de que la ciudadanía en general no sólo parece no advertir las implicancias políticas, culturales e históricas que tiene la escuela y que trae aparejadas relaciones de poder y privilegios, sino que optan por

invisibilizarlas a través de una aparente tolerancia que es producto de condiciones contextuales de pérdida de identidad. Como contrapartida, propone pensar en una pedagogía que ayude a cuestionar esas relaciones de poder. Para eso, afirma que se debe apuntar a un *curriculum* que parta de la investigación de la cultura popular y cotidiana. Esto implica reconocer que la pedagogía trasciende el ámbito formal de la escuela y se refleja en distintas instancias culturales (p. 40).

La Escuela como construcción

Reconocer la potencialidad transformadora que tiene el trabajo docente, además de las relaciones de poder que atraviesan la escuela, conlleva a reparar en el carácter dinámico de la misma. Correr la mirada de la escuela como “institución” y abrirla hacia la escuela como “construcción” también implica una decisión que, posiciona el análisis desde la historia en el que la escuela también se construye y reconstruye, jamás de forma estática. No se trata de negar las características que la hacen institución: su filiación con el Estado, no solo desde la administración, sino como bastión fundamental de un proyecto pedagógico que varía contextualmente y con una organización interna que forma una rutina en particular y que parece común a las instituciones educativas. Pensar en una construcción reconoce que la vida cotidiana en las escuelas es creada por las historias particulares y colectivas de quienes la transitan, que remiten a aquellas formas que trascienden la formalidad prescripta, pero que “hacen” a cada escuela. Ezpeleta y Rockwell (1983) hablan de un nuevo objeto de estudio con relación a esto. Hablan de una versión positivista, en la que la escuela aparece como socializadora, logrando la internalización de valores y normas “comunes a la sociedad”. Las autoras proponen otro análisis, que parte de reconocer que hay una historia no documentada, pero que de todos modos toma forma material. Se trata de la historia de los sectores de la sociedad civil, que apropiándose de las prescripciones estatales construyen la escuela. Introducen la categoría de lo “cotidiano”, alejándose de las limitaciones que ofrece la de “institución”. Mirar lo cotidiano significa más que observar pasivamente lo que se supone que acontece en la escuela.

Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar al ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar. (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 9)

El sistema escolar argentino y el nacionalismo

En el caso del sistema escolar argentino, la escuela aparece ligada a un proyecto de consolidación de un estado-nación. Novaro (2012) realiza un profundo análisis de su mandato fundacional y las tensiones que se producen con la heterogeneidad sociocultural de la población. Sostiene que el nacionalismo es un contenido aún arraigado en el discurso social y en la educación. Su posición más extrema se refleja en una postura xenofóbica que justifican la exclusión de determinados colectivos en pos de defender “lo nuestro”. Por ejemplo, uno de los discursos recurrentes en el ámbito social tiene que ver con la mirada nostálgica hacia la inmigración mayormente europea con la que se forjó el Estado nación, en tensión con un imaginario construido hacia los migrantes limítrofes, que los coloca en una posición de desprestigio con respecto a los primeros. Novaro aborda el nacionalismo con un sentido homogeneizador, en el cual nos agrupamos algunos, justificando la exclusión de otros.

Procesos de escolarización y nuevas miradas

Autores que provienen de la sociología ingresan a la temática desde este otro foco fundamental: los procesos de aprendizaje de los niños migrantes y sus experiencias de identificación, analizando los lugares simbólicos desde los cuales “miramos” a la población migrante. Autores como Malegarie y Lanzetta (2013) se preguntan por “la relación existente entre las diferentes tácticas de control o disciplinamiento social y las distintas representaciones que los nativos tienen de los extranjeros, como forma de asignarle un lugar en la trama de las relaciones interculturales” (p. 1). En ese sentido, proponen como clave de interpretación pasar del binomio diversidad-desigualdad al de desigualdad-dominación, ya que consideran que el término diversidad (tan utilizado en el contexto educativo) se representa como inocente y oculta dónde radica lo distinto. Neufeld (2007) ya había propuesto un interesante avance en repensar el concepto de diversidad, ya que desde las escuelas se explican cuestiones que supuestamente corresponden a la misma, desde diferencias socioculturales entre niños de distintos sectores sociales, con atributos estancos y naturalizados. Estas investigaciones comparten un supuesto fundamental: la diversidad cultural, enmascara relaciones objetivas de desigualdad social. Es la contracara de otros estudios que se refieren a la migración en la escuela como “un encuentro entre culturas” que esta mediado por diferencias de pautas culturales. Estos estudios compilados en Neufeld (2007), además de tener una mirada ingenua e insuficiente para caracterizar contextos como el de

Argentina, tienen una concepción de cultura como una cuestión heredada, fija y estanca, que se porta de forma “casi genética”. Esta concepción hecha por tierra la cuestión de que la cultura es múltiple, dinámica y reconstruida de forma constante, pero, sobre todo, con un anclaje sociohistórico no neutral que no podemos desconocer.

Hacia el concepto de Interculturalidad

Cuando nos referimos al concepto de interculturalidad adherimos a la categorización que realiza Walsh:

(...) la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la hegemonía histórica de una cultura dominante sobre otras subordinadas, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para avanzar a construir, en la cotidianidad, una convivencia de respeto y sobre todo de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 2005)

Es interesante recuperar los planteos de Viaña (2010) con respecto a alcanzar una visión crítica de la interculturalidad, debido a que esta categoría viene siendo utilizada casi con el mismo sentido de la multiculturalidad solo apelando a una visibilización de las culturas, buscando una convivencia armónica y tal vez persiguiendo la idea de construir algo en común. Esa manera de entender la interculturalidad no cuestiona las bases estructurales desiguales que atraviesan la vida social, sino que es utilizada para justificar nociones liberales de supuesta “libertad” sin romper con las diversas formas de dominación que traspasan la historia de los pueblos de Latinoamérica. Para el autor, una interculturalidad crítica supone una construcción en paridad entre grupos subalternos y dominantes de instituciones que den lugar a pensar una nueva forma de democracia y estado a través de usos y costumbres de, por ejemplo, los pueblos indígenas avanzando hacia lo que puede pensarse como un estado pluricultural.

Adherir a esta conceptualización implica diferenciarla de otros conceptos relacionados con las diferencias, como el de multiculturalidad y pluriculturalidad. El concepto de multiculturalidad, en carácter descriptivo, se refiere a la diversidad de culturas que existen en un espacio determinado (local, regional, nacional o internacional) sin hacer alusión necesariamente a una relación entre ellas. Este concepto puede ser entendido en dos contextos diferentes: a partir de las demandas de la población en las que se reclama una visibilización y un reconocimiento en distintas políticas destinadas a minimizar la exclusión y por el otro lado, a partir de pensar al estado desde una perspectiva liberal en la cual todos deberíamos tener los mismos derechos. La crítica que se realiza a la noción de multiculturalidad es que no cuestiona las condiciones generadoras de esas desigualdades. Más bien implica una postura de tolerancia a esas diferencias sobre todo desde lo actitudinal y eso debería garantizar de manera lineal, una convivencia justa y democrática. El concepto de pluriculturalidad atiende la necesidad de atender a la particularidad de América Latina, donde han convivido históricamente poblaciones negras, mestizas y blancas y donde el mestizaje refiere a la realidad y también resistencias de la población. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad comprende una convivencia entre culturas en un mismo territorio, aunque sin una relación equitativa profunda (Walsh, 2005).

En el ámbito educativo, estas conceptualizaciones dieron lugar a posturas políticas y pedagógicas destinadas a reconocer y trabajar con la diversidad, noción dentro de la cual se incluyó a la población migrante.

Liliana Sinisi (1998) analiza de manera crítica la categoría de “integración”, muy difundida en materiales educativos de las últimas décadas y pretende además realizar una distinción entre lo que implica una propuesta multicultural (implícita en la noción de integración) a diferencia de un enfoque intercultural. La autora sostiene que, si bien la escuela desde la noción “integradora” no reproduce de forma lineal los procesos de discriminación y desigualdad que se producen en la sociedad, pero posiblemente enmascara y naturaliza estos mismos procesos. El supuesto radica en que las políticas educativas sobre todo de las últimas décadas sostienen una concepción de diversidad asociada a una idea de cultura folclórica, estática y ritualizada.

El multiculturalismo al que responden la mayoría de las propuestas en la institución escolar moderna concibe una noción homogénea de la cultura. Es tolerante de la diversidad en tanto no cuestione las condiciones de desigualdad entre los grupos culturales. De forma superadora, la

interculturalidad supone poner en valor las experiencias históricas de luchas de los sectores históricamente excluidos.

Procesos migratorios limítrofes recientes y trayectorias educativas

Si bien en este trabajo nos centramos en las prácticas docentes con relación a la migración en la escuela primaria, y particularmente nos enfocamos en los niños migrantes o hijos de migrantes de origen boliviano, es necesario hacer un recorrido breve por las características centrales que diversos autores y organismos vienen realizando acerca de las migraciones contemporáneas tanto en el contexto internacional como en América Latina y particularmente en Argentina, para comprender luego, las dinámicas que se originan en el ámbito educativo formal. Por un lado, es necesario conocer las particularidades de los procesos migratorios de los últimos años a diferencia de las migraciones europeas porque se generan distintos sentidos en torno a los migrantes que llegan y se trasladan, y una serie de representaciones que deben ser desnaturalizadas.

En el imaginario social, cuando se piensa en migraciones en Argentina, es muy probable que la referencia sea con relación a las migraciones provenientes de Europa, principalmente a fines del siglo XIX y principios del siglo XX¹³, por su impacto en la población y producción económica de la época en conjunto con la creación burocrática e institucional pero también simbólica del estado argentino. Estas antiguas migraciones se constituyeron en un ejemplo que aún perdura sobre cómo deben ser las trayectorias migratorias (Pacecca, 2022).

Cierto imaginario nostálgico acerca de las migraciones europeas en torno al “esfuerzo” y al “progreso” oculta el hecho de que esos procesos estuvieron acompañados por políticas migratorias tendientes a la regularización. Pero no se repara, que, en las migraciones recientes de América Latina, las políticas fueron restrictivas dificultando la regularización de la documentación de quienes migraron y esto a su vez contribuye a la construcción de un imaginario en torno al “indocumentado”. Por otro lado, es imposible analizar los procesos migratorios de manera simplista, lineal y a corto plazo porque son fenómenos cambiantes y dinámicos que obedecen a factores económicos, sociales e históricos globales.

¹³ “Se estima que entre 1800 y 1930, alrededor de 40 millones de europeos migraron de manera definitiva a los países de América del Norte, América del Sur o Australia” (Pacecca, 2022, p. 3).

A partir de la segunda mitad del siglo XX Europa dejó de ser el principal emisor de migrantes, pasando a ser África, Asia y América Latina los principales polos de emigración. Diversos factores contribuyen a que las migraciones actuales no sean necesariamente permanentes: las políticas migratorias tienden a otorgar residencias temporales, las condiciones laborales en los países receptores son cada vez más informales y las facilidades en cuanto a las comunicaciones y traslados contribuyen a que las migraciones sean tal vez un proyecto a corto o mediano plazo (Pacecca, 2022).

En particular en América del Sur, es importante el flujo migratorio entre países de la región, con la particularidad del gran flujo migratorio que intenta entrar en Estados Unidos. Esta región, se caracteriza y sobre todo en la actualidad, por procesos de “migración intrarregional” y “procesos de retorno” a los países de origen.¹⁴

Con respecto a la normativa actual en materia migratoria¹⁵, algunas investigaciones sobre la ley actual 25.871/04 consideran al inmigrante como portador de derechos; y, en contexto de conformación del Mercosur, la categoría de ciudadanía es entendida desde una mirada supranacional, donde se intenta poner en valor la pertenencia regional. Esto es parte de un paradigma donde se pueden rediscutir las miradas sobre la migración, y la idea cambiante e histórica de nación. El ámbito educativo no queda afuera de la posibilidad de repensar estas categorías. En los noventa, el mandato escolar se tornó hacia el pluralismo y la tolerancia, pero en parte con una visión relativizada, descontextualizada sobre la cultura, desconociendo el ordenamiento social desigual y las relaciones desiguales de poder (Novaro, 2012).

Si nos referimos al marco normativo educativo actual, la Ley de Educación Nacional (N.º 26.206, año 2006) establece el derecho pleno a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad y establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes el acceso a los distintos niveles educativos y

¹⁴ Dato que aportan diversas investigaciones del CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y División de Población de la CEPAL) (Pacecca, 2022). Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44411-observatorio-demografico-america-latina-2018-migracion-internacional-demographic>.

¹⁵ Ley de Migraciones 25.871 / 2004.

ART. 7. °: En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario.

ART. 8. °: No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria.

las condiciones para su permanencia y egreso. A su vez, se destaca que la concurrencia de la población migrante boliviana a la escuela es prácticamente masiva, habiendo mejorado en los últimos años (UNICEF, 2015. Como se citó en Novaro, Diez y Martínez, 2017, p. 11). Por otro lado, Segura (2017) destaca que la Ley Nacional comprende a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)¹⁶, destinada a los pueblos originarios. Critica que, por un lado, se formula haciendo alusión a un “ellos” y un “nosotros”, acrecentando distancias simbólicas. Además, la autora reflexiona en que el marco normativo tiene una mirada “multicultural”, que, si bien es un avance en relación en legislaciones precedentes en tanto reconocimiento de la diversidad sociocultural, refiere a una idea de “convivencia armoniosa” y “tolerancia” que no permite la mirada crítica ante la desigualdad. La autora también repara en que en los NAP (Núcleos de aprendizaje prioritarios) no se evidencian lineamientos claros para pensar experiencias innovadoras en cuanto a la población migrante y además posiciona la temática de los procesos migratorios exclusivamente en los saberes del espacio curricular Historia, coartando tal vez la posibilidad de pensarlos desde la actualidad y de manera transversal como sí se propone desde una visión intercultural relacional.

Retomando el análisis en torno al mandato fundacional de la escuela argentina, algunos de esos rasgos nacionalistas perduran en su estructura. Por ejemplo, desde el abordaje de la temática de los procesos migratorios recientes, Gabriela Novaro (2007) plantea que el mismo se aborda centralmente desde las migraciones europeas omitiendo en gran medida a las recientes de distintas procedencias. Sin duda, las valoraciones y omisiones contribuyen a generar representaciones y prejuicios hacia la población migrante, aunque ahora comienzan a ser problematizadas desde un paradigma antidiscriminatorio.

Con respecto a las trayectorias de estudiantes migrantes en la escuela, Gabriela Novaro (2007) realiza un análisis cualitativo a partir de las pruebas Aprender 2018.¹⁷ Se destacan algunos datos interesantes, por ejemplo, que las vidas de sus familias presentan condiciones más críticas

¹⁶ La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.606 en su Capítulo XI contempla, por primera vez en la historia de la educación argentina, la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dentro de la estructura del Sistema Educativo. Esto significa que los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria deben garantizar el cumplimiento del derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura. <https://mapa.educacion.gob.ar/educacion-intercultural-bilingue>

¹⁷ Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Es desarrollada por el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y equipos técnicos jurisdiccionales. www.argentina.gob.ar.

en términos materiales. Incluso algunos/as niños migrantes realizan actividades laborales fuera del hogar en mayor proporción que otros chicos. Respecto a algunos datos de su desempeño, estos estudiantes suelen presentar mayores dificultades en áreas como lengua y matemática. Específicamente en el nivel secundario los jóvenes migrantes presentan mayores porcentajes de repitencia que la población nativa.

La autora destaca que los procesos migratorios y las trayectorias presentan una gran complejidad que deben pensarse también considerando las particularidades del sistema educativo y teniendo en cuenta que las instituciones educativas suelen ser uno de los primeros lugares de contacto para la población migrante con la comunidad a la cual se arriba. Usualmente se suelen desconocer las trayectorias que han desarrollado los niños en sus países de origen y las formas de conocimiento que han adquirido, tal vez diferentes a los del sistema educativo argentino. Por otro lado, en las escuelas circulan estereotipos sobre la población migrante, en particular la que proviene de Bolivia, que se presentan como supuestos atributos fijos y compartidos: el ser tímido, silencioso, sumiso, tener vergüenza. Estos estereotipos se suelen traducir en bajas expectativas de desempeño por parte de docentes y directivos y se refuerzan si esos niños atraviesan condiciones de pobreza. A estos niños, se les suele atribuir una supuesta “desventaja cultural” con respecto a sus pares (Novaro y Diez, 2011).

Con respecto a los estudiantes migrantes provenientes de Bolivia hay que destacar también la particularidad de que algunos rasgos atribuidos operan en construir sentidos acerca de “ser boliviano” con valoraciones discriminatorias orientadas a sus prácticas culturales, pero sin duda a características físicas y concretas conformando así una representación racista.

En relación con los “hijos de migrantes”, Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) realizan un importante análisis: la sociedad que recibe a las familias migrantes en este caso bolivianos considera que sus hijos son “extranjeros” o “inmigrantes” o “bolivianos” incluso aunque en la mayor parte de los casos no lo sean. Esto interpela a los sujetos condicionando sus posibilidades para salir de esa afiliación, tornándose simbólicamente peyorativa. Las formas del lenguaje y el cuerpo hacen que los hijos de migrantes nacidos en Argentina se consideran parte de una misma generación, aunque tienen múltiples formas de identidad con respecto a otras pertenencias. En ese sentido, las autoras problematizan el concepto de “migrantes de segunda generación”, que termina posicionando al niño/joven migrante en una constante tensión buscando equilibrar la orientación

de sus padres con cumplir las expectativas de asimilación de la sociedad que lo recibe. Estas experiencias pueden originarle un rechazo a la cultura familiar como también un repliegue hacia adentro de la comunidad migratoria, como protección ante el rechazo social. Además, piensan en la posibilidad de caracterizar a la migración en las escuelas argentinas como una “inclusión subordinada”, que supone que la presencia de estudiantes migrantes en la escuela no asegura condiciones reales de igualdad (Novaro y Diez, 2011, p. 11).

Este proceso de construcción de subjetividades, resulta importante por el tipo de vínculos que allí se desarrollan y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación. La escuela lleva a cabo una actividad pedagógica y de socialización, y en ese tránsito el estudiante forma modos de ver el mundo y de relacionarse, pero también desarrolla formas de vivir y comprender las diferencias.

De acuerdo con Achilli (1986), el conjunto de las prácticas cotidianas constituye un escenario formativo real tanto para los alumnos como los docentes más allá de las intenciones consciente además de los vínculos que se establecen entre pares, como parte fundamental de la formación de un niño.

Sinisi (1998) habla de procesos de alterización, destacando el lugar relevante de la escuela primaria como espacio de socialización, ya que representa las primeras experiencias de emancipación de los padres, la incorporación de normas y valores distintos a los de su hogar y se relaciona con pares de los cuales construye imágenes positivas o negativas que en el proceso de su formación de identidad social e individual adquiere significatividad. Siguiendo a Rockwell (1982), hablamos de una “experiencia formativa escolar” que remite a que las relaciones establecidas en el interior de la escuela no son naturales sino resultado de una constante negociación de significados.

Las escuelas producen y reproducen nociones y constructos no neutrales, a la vez que ofrecen múltiples experiencias de subjetivación cruciales para el proceso de subjetivación. Con respecto a los sentidos acerca de las identidades en las aulas con niños migrantes, Novaro (2007) destaca que conviven paradigmas clásicos asimilacionistas y estigmatizantes acerca de los migrantes limítrofes con nuevos sentidos orientados a pensar proyectos democratizadores muchas veces valorando la diversidad a través de una hipervisibilización de algunas referencias identitarias

de manera “folclórica” desde la cual se invocan supuestas prácticas y costumbres de estos grupos y de manera lineal, además de la paradoja de atribuir un saber puntual a la pertenencia de un grupo en particular antiguamente desvalorizado y por quien los demás niños construyen relaciones ambiguas y confusas.

Procesos de identificación

Grimson (2020) revisa el concepto de identidad y de cultura a partir de sus relaciones y sus contrastes y plantea que la formulación clásica de ambas categorías ya no es suficiente para describir procesos como los migratorios, sino que sería más apropiado hablar de configuraciones culturales y procesos de identificación. La primera noción destaca el carácter dinámico y singular de andamiaje y estructuración de rasgos, desde una perspectiva opuesta a la que considera a la cultura como un marco transmisible fijo y lineal. De este modo, esa concepción implicaba nociones de homogeneidad y territorialidad en el sentido de que la pertenencia de un grupo de habitantes de un mismo lugar suponía “una cultura”. Esa concepción tiene sus riesgos en cuanto a la comprensión de la heterogeneidad inherente a las personas y sus prácticas:

Radica en concebir la diferencia cultural como un dato objetivo y con fronteras fijas que separan a ciertos grupos de otros. Por el contrario, el autor afirma que para comprender las sociedades actuales y los conflictos que atraviesan la vida social se requiere una aproximación distinta debido a que las diversidades tienden a no ser reconocidas por la supuesta transgresión que puede suponer a la conservación de lo que se cree que es una “pureza cultural” cuando la cultura no es una esencia sino un proceso dinámico y relacional. (Grimson, 2010)

En contraste, resulta más adecuado hablar de procesos de identificación, que refieren a los sentidos de pertenencia con que los sujetos dotan prácticas y manifestaciones como la patria, la religión y la familia. Siguiendo al autor, las identificaciones remiten al carácter cambiante e inacabado de la vida social: “Así, en un contexto histórico específico una sociedad tiene una caja de herramienta identitaria, un conjunto de clasificaciones disponibles con las cuales sus miembros pueden identificarse a sí mismos e identificar a los otros” (Grimson, 2010, p. 11). Coherentemente con esto y adhiriendo a la perspectiva del autor, podemos decir que la identificación es inexorablemente una definición propia de los sujetos, y no una conclusión externa que puede hacer quien observa.

Capítulo II

Las prácticas de enseñanza que interpelan la migración, las identidades y la interculturalidad

En el siguiente apartado analizamos cómo se construyen las prácticas de enseñanza en relación con la migración de los docentes de la escuela en la que realizamos el trabajo de campo de esta investigación. En este caso, nos interesa dar cuenta de qué decisiones toman usualmente los educadores para llevar a cabo sus clases, cómo eligen sus actividades, qué recursos seleccionan y de qué manera se interpelan en el aula aquellos contenidos que tienen vinculación con los procesos migratorios, teniendo en cuenta la peculiaridad de contar en la escuela con una matrícula amplia de niños migrantes o cuyas familias han transitado esos procesos de forma reciente, en particular desde Bolivia.

Además, realizamos una descripción de las características contextuales que pudimos observar en nuestra estadía en la escuela, porque coherentemente con nuestra postura sobre las prácticas docentes, que incluyen a las prácticas de enseñanza, estas no pueden pensarse de manera aislada. Siguiendo a Achilli et al. (2019), el análisis del trabajo docente, desde una perspectiva relacional, pretende articular cuestiones de orden particular con otras escalas generales que remiten a distintas problemáticas del contexto sociohistórico, así como también a las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la subjetividad del maestro.

Por ejemplo, y en relación con el contexto particular de esta investigación, nos encontramos en la escuela con la particularidad de que se estaban desarrollando medidas de fuerza gremiales, específicamente retenciones de servicios sin asistencia al lugar de trabajo en reclamo a mejoras salariales. Cuando nos acercamos a planificar las observaciones, una docente comentó que les estaba resultando difícil mantenerse con apenas un “poco más de un sueldo”, ya que, si bien la escuela está catalogada como de doble jornada, ellos no perciben el salario de dos cargos docentes; y, manifestó que por esa extensión horaria les resulta difícil tomar otro cargo en el turno tarde. Esto remite a uno de los aspectos que intervienen en las prácticas: la condición de trabajador del docente. Eso se suma a las múltiples demandas complejas que se les atribuyen a los educadores y que, a su vez, no suelen ser reconocidas. Por ejemplo, el trabajar con estudiantes que transitan por situaciones de profunda vulnerabilidad, lo que conlleva abordar desafíos en los que sienten que no están siendo acompañados ni en lo cotidiano ni en instancias específicas de formación. Esto hace

que sientan que la vorágine de la rutina del aula excede ampliamente la función de enseñanza, en términos formales.

El contexto de las prácticas de enseñanza

Luego de una observación, conversamos con la docente mientras los estudiantes terminaban una actividad y comentó que uno de ellos estaba transitando por el duelo de perder a su madre recientemente en un femicidio. El niño y sus hermanos fueron separados luego de esto y ella notaba cambios en sus actitudes. Justamente, ese femicidio ocurrió pocos meses antes de la “jornada de lucha contra la violencia de género”, que deben llevar a cabo de manera simultánea todas las instituciones educativas de los tres niveles todos los 25 de noviembre. La docente se sintió movilizada de manera particular este año cuando debió trabajar con el curso ya que se encontraba este niño. Mientras contaba esto, sonó el timbre de salida y los estudiantes salieron alborotados del aula a encontrarse con sus familias; simultáneamente, una niña lloró en el aula porque rompió accidentalmente una lámina al pasar. La maestra la consoló. (Nota de campo, noviembre de 2018)

Sin dudas esta escena abre la reflexión en torno a las características que asumen las prácticas docentes en escenarios sociales complejos, y las percepciones que tienen ellos acerca de su trabajo. Por otro lado, las condiciones edilicias en las que llevan adelante su labor a veces suman a esta complejidad, tal como se observa en el siguiente extracto de observación:

Afuera llueve intensamente, al lado de la silla empieza a caer una gotera inmensa, se forma un gran charco a centímetros de los bancos. Los chicos no parecen percibirlo. La escena es concreta para pensar en las condiciones en las que se enseña y aprende en las escuelas públicas. (Nota de campo, 21 de noviembre de 2018)

Hace varios años que los ciclos lectivos en la provincia de Chubut no se llevan a cabo de forma completa, teniendo múltiples interrupciones debidas a, como relatamos antes, medidas de fuerza gremiales no solo del sector docente, sino también de auxiliares de la educación en reclamo de actualización salarial. A su vez, la ciudad de Comodoro Rivadavia tiene problemáticas de larga data con el acueducto y las reservas de agua, debiendo realizar cortes del suministro que interrumpen el normal funcionamiento de la ciudad, y por supuesto, del dictado de clases. Esta cuestión está lejos de ser anecdótica porque contribuye a describir otra dimensión de desigualdad

que atraviesa la vida de gran parte de la población de la ciudad y que se intensifica en sectores de vulnerabilidad habitacional como es el caso de muchas familias que asisten a la escuela. Sin duda, el acceso a los recursos y servicios como el agua potable es sumamente limitado. De hecho, en la entrevista que realizamos la directora de la escuela nos describió algunas de las características habitacionales de la población de la institución:

-D: Es que toda la parte del Moure, por la (calle) 10 de noviembre es asentamiento. La extensión del (barrio) San Cayetano, también. Luego se organizaron un poco mejor para obtener los servicios. De hecho, en aquella zona no tienen los servicios. Tienen por ahí, una canilla afuera de la casa, cloacas no tienen. Y también, toda la zona de la extensión del Máximo Abásolo, la zona de arriba, también son asentamientos. Pero toda esa matrícula la tomó la Esc. N° 218, N° 211 y la N° 153 tiene mucho del Moure. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

Casabona (1999) realiza una investigación en zonas periféricas de la ciudad de Buenos Aires y reflexiona en torno a las relaciones de poder que implica el acceso a los recursos y la relación con el medioambiente que tienen los grupos sociales donde, por ejemplo, el control de recursos escasos, como el acceso al agua, consolida las diferencias, sumado al peligro en términos de salubridad que implica no contar con el suministro en el domicilio. Esos conflictos en el acceso, que en Comodoro Rivadavia también se refleja en las conexiones de servicio eléctrico, originan una serie de tensiones entre vecinos y funcionarios. Es así como la estructura de ocupación del espacio tiende a reproducir y a yuxtaponerse a la estructura social haciendo evidente el desigual derecho de los diversos sectores sociales a relacionarse con determinado ambiente. En definitiva, los vínculos socioeconómicos y políticos, lugar de producción de las posiciones de poder de los diferentes actores sociales, se constituyen en condicionantes del patrimonio ambiental de dichos actores.

En la escuela que hicimos el trabajo de campo debimos posponer varias veces las entrevistas por consecutivas suspensiones por corte de agua además de otras instancias complejas, como el paro docente. Para la muestra anual no contaban con personal operativo y algunos docentes estaban adheridos a las medidas de reclamo gremial por lo que debieron realizarla casi sin personal en la escuela, con compañía de las familias para que los estudiantes no pierdan esa instancia. Estas son solo algunas de las características que describen el escenario de trabajo

docente, entendiéndolo a su vez como un trabajo particular en el que se despliegan una serie de relaciones y tiempo compartido entre pares y con estudiantes que, sin duda, tiene potencialidad y puede incidir en un tipo de cambio social transformador.

Entre lo prescriptivo y lo situado

Para poder describir cómo se llevan a cabo las prácticas docentes nos parece interesante conocer que marco tienen las mismas a nivel institucional. Es decir, si existen o no acuerdos y lineamientos específicos a nivel institucional o ministerial que orienten hacia el abordaje de las migraciones limítrofes, o bien si existen iniciativas propias del personal en relación con la temática. Asimismo, nos parece importante considerar sus propias percepciones con respecto a la enseñanza de saberes vinculados a las migraciones. En ese camino, aparecen recurrencias en las entrevistas y diálogos que mantuvimos, que refieren a cómo perciben su trabajo en la escuela y sus expectativas, no solo para trabajar con la migración, sino en todo lo que implica el despliegue de su práctica de enseñanza. Esta arista de la investigación en la escuela nos permite reflexionar en torno a nuestro rol en el trabajo de investigación y cierta aspiración de intentar comprender todo lo que observamos para producir categorizaciones recuperando aportes provenientes del campo teórico. En principio, intentamos buscar tal vez rasgos de institución localizando pautas de organización, jerarquías y funciones rígidas que están impresas en nuestro sentido común sin reparar en que los mismos presentan ambigüedades, o se desdibujan en las relaciones o situaciones diarias y nos produce cierto desconcierto, como afirman Ezpeleta y Rockwell (1983).

Concordando con las autoras, la clave es cambiar el enfoque hacia la cotidianidad de la escuela, separándonos de la categoría clásica de institución. La relación de los indicios que encontramos en esa experiencia cotidiana nos abre nuevas conexiones para la trama que buscamos reconstruir. “Cuando todo lo ‘no significativo’ se transforma en indicio, en pista posible de eso que buscamos, los registros comienzan a documentar con mayor precisión la aparente dispersión de la vida escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 5). El prestar atención a cuestiones recurrentes y las versiones de quienes la habitan dejan ver regularidades y conflictos no previstos que también reflejan lo que sucede en la escuela.

Por ejemplo, a partir de la lectura del libro de actas, podemos destacar algunas cuestiones: el lineamiento institucional en el que se recomienda a los docentes redactar sus proyectos áulicos

en base al diseño curricular y el Proyecto Curricular Institucional, lo que da cuenta de una dimensión clara en la práctica como es la cuestión curricular.

Además, se consigna en un acta la repartición de tareas de todo el personal (horarios, rutinas, etcétera), clasificando esas tareas en pedagógicas, administrativas y comunitarias. En ese sentido vemos cómo los docentes desempeñan su trabajo entre márgenes de autonomía y límites otorgados tanto por las condiciones materiales de la escuela como por los procesos de control efectivos que ejercen sobre ellos. Dentro del aula esa autonomía es más flexible, pero tiene la contracara de trabajar en la individualidad (Mercado y Rockwell, 1989). Los docentes de la escuela reconocían esos márgenes de manera concreta, como podemos ver en este fragmento de entrevista en la cual le preguntamos a la maestra acerca de cómo logra manejar la complejidad de situaciones que atraviesan los estudiantes, además de la heterogeneidad de trayectorias y problemas contextuales que atraviesan su práctica:

-D: Lo que hay en esta escuela es que el equipo directivo tiene gran flexibilidad. A veces nos quejamos porque nos corrigen las planificaciones minuciosamente, palabra por palabra, pero es un control en el buen sentido.

-D 2: Yo aprendí mucho en estos 4 años que trabajé con este equipo. Lo que hacemos es seleccionar desde el diseño y de ahí seleccionar por ejemplo ejes centrales a trabajar. Bien conciso, no es cuestión de querer abarcar todo y seleccionar millones de temas que en la realidad nunca se dan. Sumado a que este año, por ejemplo, fue demasiado particular en cuanto al dictado de clases. Entonces armamos las ideas y las proponemos al equipo directivo. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

Este apartado refleja cómo hacia el interior de la escuela hay tensiones, contradicciones y desacuerdos a pesar de los intentos por establecer marcos comunes de trabajos y que, a pesar de que solemos tener una percepción de “bajada” cuando nos referimos a las políticas educativas, lo que en realidad sucede es que son los propios sujetos los que interpretan y ponen en acto los lineamientos a través de sus prácticas.

Coherentemente con esto, podemos ver de qué manera se construyen acuerdos de trabajo implícitos contemplando las vicisitudes que se presentan en los ciclos y que refieren a un diálogo activo entre directivos y docentes. A estos últimos se les otorga un nivel significativo de autonomía

en la selección de los contenidos que consideran más convenientes en términos de aprendizajes para sus estudiantes, al tiempo que perciben un control del equipo directivo en el “buen sentido”, que acompaña activamente la confección de las planificaciones.

En otras ocasiones, esos límites muchas veces son expresados por los docentes a través de desacuerdos sobre acciones que inciden en su práctica pero que tienen que llevar a cabo por órdenes de sus directivos o supervisores. Como vemos en este fragmento, una maestra con la que conversábamos acerca de los procesos de los estudiantes se refería a uno de estos desacuerdos con los marcos pedagógicos ministeriales, mediados por la directora de la escuela:

-D: Que no me escuche la directora, pero esta cuestión de que no se puede repetir de año termina perjudicando. De primero a tercero hay que respetar la unidad pedagógica y ya en cuarto. ¿Para qué los vas a hacer repetir? Entonces es como que arrastran esa dificultad y tenemos en 6to chicos que apenas saben leer bien, sabemos que en la secundaria van a tener muchas dificultades. (Comunicación personal con docente, 1 de noviembre de 2018)

Vale aclarar que la docente en ese diálogo se notaba muy preocupada por las distancias entre sus expectativas respecto a los saberes que deberían tener los estudiantes de segundo ciclo y los que ella advertía en los intercambios en el aula. Por otro lado, la afirmación de la maestra de que en la escuela secundaria “van a tener muchas dificultades” podría operar como una “profecía autocumplida”¹⁸ acerca de la trayectoria de los estudiantes, proyectando tal vez un destino de fracaso que, sin dudas, tiene efectos en su práctica actual, debido a que esa representación la posiciona en un lugar donde siente que nada puede hacer, tanto en su curso como en los que seguirán. Esa suma de fracasos que supuestamente el estudiante va a arrastrar son vistos como una característica propia de él y pone en duda su educabilidad (Baquero, 2000, como se citó en Terigi, 2009b).

¹⁸ El concepto de “profecía autocumplida” proviene del campo de la psicología y se refiere a una creencia sobre algo o alguien que termina produciendo, al ser declarada, un resultado acorde a esa creencia. En el campo pedagógico autores como Kaplan recurrieron a esa categoría para referirse a las clasificaciones (conscientes o no) que realizan los docentes sobre sus estudiantes de acuerdo con sus esquemas de percepción que no solo son individuales, sino que tienen un origen social, configurándose una serie de representaciones sobre lo que significa ser un buen o mal estudiante. Esas representaciones se nutren de las clasificaciones realizadas por docentes anteriores y tienen la potencialidad de influir en las relaciones que se establecen entre estudiante y docente, a veces reforzando esa clasificación y generando el efecto esperado, cuestión que resulta por demás compleja cuando esa clasificación es negativa. Por otro lado, al ser el docente una figura legitimada institucional y socialmente, esos esquemas de clasificación de sus estudiantes pueden influir en su propia valoración.

La escuela y su arbitrario cultural como marco para la construcción de prácticas

Esas representaciones que se construyen en la escuela acerca de las posibilidades de “éxito” de algunos estudiantes y de “fracasos” en otros se relaciona estrechamente con la característica de reproducción que tienen las instituciones educativas. Esto lo podemos relacionar con el desarrollo teórico de autores como Bourdieu y Passeron (2009), quienes argumentan que la escolaridad moderna introduce una distinción entre lo que considera saberes legítimos y otros que no lo son. Cuando esos saberes coinciden con los que generalmente traen las niñas con mayores capitales culturales y simbólicos, las expectativas de éxito en la trayectoria serán altas. En cambio, cuando hay una “distancia” o incongruencia entre los saberes legitimados y aquellos que poseen los estudiantes pertenecientes a sectores simbólica y materialmente desfavorecidos, se produce una legitimación de la desigualdad.

En el prólogo del libro *La reproducción* de Bourdieu y Passeron (2019), Giovanni Becheloni, sostiene:

La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender. Un idéntico disimulo impone como legítima la cultura de las clases dominantes. En realidad, sostienen los autores, no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (p. 18)

Asimismo, es posible evidenciar en las actas de reuniones una recurrencia de algunas expectativas sobre las conductas que deben asumir los estudiantes. Hay varios registros acerca de “los problemas de conducta” de los estudiantes y la demanda de contar con una psicopedagoga para atender esto. Además, se consigna desde la dirección la necesidad de pensar estrategias conjuntas para reforzar hábitos de higiene y orden y lo que implicaría atraer el “compromiso de las familias con la institución”.

Aquí podemos ver que la escuela vincula los problemas de conducta¹⁹ con lo disruptivo e incluso con lo patológico, destacando la necesidad de que un profesional en psicopedagogía atienda esta cuestión de manera individualizada. Podemos analizar cómo el discurso psicológico impregna el ámbito educativo y permite legitimar acciones educativas cargadas de representaciones en torno a la normalidad o no de los sujetos. Las instituciones educativas están ligadas a diversas formas de designación de quienes se adaptan o no al sistema, además de que mediante mecanismos administrativos y científicos designan quiénes somos (Foucault, 1998, como se citó en Baquero y Terigi, 1996). A la patologización de la conducta, contraria a la perspectiva relacional de la educación, se le suma la insistencia en el higienismo²⁰, como otra de las formas de normalización que históricamente tuvo la escuela. Las nociones de orden y desorden ligadas a la disciplina muchas veces se vinculan a procesos sociales y crean sentidos en torno a la normalidad versus anormalidad (Milstein, 2009). No nos resulta inadvertido que estas cuestiones relacionadas a un modelo de sujeto educativo proyectado por la escuela, limpio y disciplinado aparezcan ligadas a la necesidad de comprometer a las familias. Presumimos, tal vez, que los docentes notan que las mismas no colaboran con inculcar estos hábitos ni se involucran en la educación de sus hijos. Estas demandas están mediadas por los niños y eso supone una vinculación inexorable entre familias y escuelas.

Las expectativas de los docentes sobre lo que debe hacer o no el seno familiar muchas veces se tensionan con las prácticas de enseñanza, ya que si ellos no cumplen con su parte la escuela quedaría limitada a poder enseñar (Cerletti, 2011). Como podemos observar en el siguiente discurso de una maestra, se evidencia cierto prejuicio que considera que la familia obstaculiza el

¹⁹ La expresión “problemas de conducta” es usual en los espacios escolares y utilizada principalmente por los adultos para referirse a los comportamientos y actitudes que no se conciben con los esperados.

²⁰ Es oportuno ampliar que el higienismo consistió en un lineamiento político-social propio del liberalismo del siglo XIX y de la consolidación de los Estados nación modernos tales como Argentina, en el que cobró una importancia central, ya que, ligado a los inicios del sistema educativo, fue una herramienta de “normalización” e inculcación de un modelo de sujeto ordenado, disciplinado y apto para una vida laboral capitalista. La familia era entendida como la génesis de la transformación social y mediante los niños se inculcaban los valores patrióticos necesarios para construir marcos identitarios comunes en torno a una nación incipiente, desde el lugar privilegiado de instrucción que era la escuela. Es ese sentido, la higiene era un medio fundamental para promover esta imagen de sujeto alejada a lo que se consideraba salvaje, patológico y atrasado. Desde la pedagogía, autores como Sarlo (1997) se han dedicado a través de una narración a mostrar cómo la escuela fue una gran “máquina de imposición de identidades” que llenaba supuestos vacíos simbólicos y morales con la promesa de una vida en mejores condiciones. Al respecto, narra dos escenas escolares de principios de siglo XX que ilustran esta cuestión: por un lado, las cabezas rapadas de los niños como símbolo de higiene y, por el otro lado, un desfile patriótico con un inmenso despliegue de escarapelas. Ambos momentos representan lo que trajo consigo el normalismo en la génesis del sistema educativo argentino: el ordenamiento de los cuerpos y la inculcación patriótica como modo de identificación colectiva.

proceso de aprendizaje de los niños al ser incapaz de ayudarlos con las tareas escolares. Se predice además un fracaso inevitable frente a niños que sí tienen acompañamiento escolar porque sus padres tendrían un mayor nivel de instrucción en la escolaridad formal:

-D: Detectamos que hay casos de padres que son analfabetos, entonces, ¿cómo los van a poder guiar desde la casa? Ahí es donde se nota la diferencia con otros nenes que en la casa los pueden incentivar más con las tareas. Con la cuestión de las matemáticas, lo mismo, entonces lo que hicimos fue transformar una reunión de padres en una clase general de matemáticas. Les enseñamos a las familias la lógica de las operaciones, como dividir. Para que puedan ellos poder ayudar a sus hijos. También hay chicos que les traducen comunicados a sus propios padres, o que ocultan que no saben leer o escribir, y nos enteramos cuando por ahí tienen que venir a firmar alguna cuestión, por ejemplo. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

A su vez, se legitima desde el discurso el saber de la escuela en términos de superioridad sobre los que poseen las familias planteando una necesidad de instruirlos en el saber oficial para que puedan acompañar a sus hijos. La escuela plantea una diferenciación concreta en términos de quienes poseen un mayor capital simbólico en términos de Bourdieu (1997), determinado por familias instruidas y con dominio de la lengua escrita sobre aquellos con menos instrucción (Cerletti, 2011). Esto además se vincula directamente con la posibilidad de éxito de sus hijos mientras la escuela se corre del lugar de la posibilidad de construir saberes redituables para sus estudiantes más allá de las condiciones de desigualdad.

La selección y enseñanza de los contenidos en relación con la migración

En cuanto a los saberes a enseñar, nos enfocaremos en algunos momentos de las secuencias didácticas que pudimos observar que, vale agregar, fueron especialmente diseñadas por los maestros de 4.º y 5.º año para recibir nuestra visita a sus aulas.

El autor Diaz Barriga (2013) entiende a la secuencia didáctica como un dispositivo que organiza situaciones de aprendizaje a través de una sistematización de actividades que siguen una lógica interna. Se suelen recuperar nociones previas de los estudiantes con el propósito de focalizar en aprendizajes centrales dentro de una planificación. Pueden surgir de interrogantes, efemérides,

proyectos interdisciplinarios, etcétera. Además, se explicitan en las mismas, momentos cruciales de todo el desarrollo de esta y la evaluación.

El acercamiento que tuvimos al proceso de planificación de estas secuencias fue exclusivamente a través de las entrevistas, en la que los docentes contaron cómo fueron realizadas particularmente las secuencias didácticas que observamos, con qué tipo de recursos y orientaciones de los directivos contaron y qué cuestiones tienen en cuenta en sus proyectos anuales teniendo en cuenta a los estudiantes migrantes. En el siguiente fragmento, la docente nos relató los alcances que tuvo su planificación, que tenía que ver con la diversidad cultural. La primera clase consistía en una explicación dialogada que intentaba recuperar aportes de los niños referidos a tradiciones artísticas y culinarias de sus familias.

-D: Yo me di cuenta después de que esa secuencia, si bien hubo un corte temporal de determinados días que observaste, no quedó allí, fue mucho más allá porque por ejemplo una de las nenas vino al día siguiente a decirme que ella integraba un grupo de baile, que su mamá es boliviana y que tiene tal receta. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

Es interesante la reflexión que la docente realiza acerca del trabajo con su secuencia, cuando reconoce el carácter dinámico y constructivo de los procesos de aprendizaje al reparar que si bien existió un corte temporal (explicitado en la secuencia y coherente con la organización de su planificación), logró un ejercicio de reflexión e identificación en los estudiantes, como en el caso de esta nena que se acercó a compartirle vivencias en torno a su experiencia como hija de migrantes. Con respecto a los objetivos de la secuencia, nos comentó lo siguiente: “Que ellos puedan incorporar a sus familias, darles un lugar a sus costumbres. A ellos les encanta mostrar lo que hacen”, destacando el carácter activo de los niños en la construcción del aprendizaje y lo significativo de trabajar con experiencias reales. Con respecto a su concepción sobre el aprendizaje, nos expresó que tenía que ver con la trascendencia y lograr explicar lo aprendido fuera de la escuela.

Con respecto a los materiales y recursos utilizados, los docentes realizaron selecciones creativas a través de la biblioteca de la escuela y recursos propios que pudieron adaptar a la temática. En una oportunidad pudimos observar que trabajaban con un proyecto de lectura de un libro llamado *La vaca atada*. La maestra expresó que lo seleccionó porque tiene ilustraciones del

paisaje de la Patagonia, y es un contenido clave de 4.º año. En consecuencia, las decisiones sobre los materiales que utilizan para abordar, por ejemplo, el tema de la provincia de Chubut en la actualidad, responden en su mayoría a las estrategias que hacen los maestros para seleccionar y acceder a algunas fuentes. Cabe agregar, que el abordaje del tema de Chubut se dio históricamente en las escuelas de la provincia a través de manuales y libros que tenían una mirada prejuiciosa y sesgada acerca de los procesos históricos de la región, específicamente los relacionados a los pueblos originarios. Esta mirada fue cambiando progresivamente para dar lugar a nuevas interpretaciones que, acompañando los cambios de paradigma en torno a la interculturalidad, reconocen a los pueblos originarios en la actualidad, como se expresa en la siguiente cita:

La representación de los pueblos originarios ha avanzado lentamente, desde su invisibilización en la propuesta del consejo provincial de educación, a su relegamiento al inicio, como un mero antecedente poblacional y a ver desde una mirada antropológico-arqueológica, a su reconocimiento, desde fines de la década de 1990 como grupo presente en la actualidad, hasta su puesta en valor como la cultura de un grupo étnico presente y activo en la provincia. (Williams, 2012, p. 14)

Sin embargo, la incorporación de nuevos textos tiene sus dificultades, especialmente, en términos de acceso; y, aparentemente, no se logra una incorporación de estos bajo criterios compartidos, al menos a partir de los que pudimos indagar con la bibliotecaria y maestros de la escuela.

Estas ausencias oficiales de lineamientos claros para abordar temáticas que atraviesan la vida de quienes asisten a la escuela, en un contexto normativo e ideológico que, desde los discursos oficiales, pareciera promover la inclusión plena en la escuela y, particularmente, la interculturalidad, no parecen ser casuales teniendo en cuenta la importancia cultural que tienen las escuelas y los materiales concretos de las mismas, como el libro de texto. Apple (1996) advierte acerca del carácter no neutral de la educación teniendo en cuenta que las instituciones educativas organizan gran parte de nuestra vida. Pero mientras para unos la escolarización garantiza la movilidad y “abre horizontes”, para otros es una forma de control social mediante currículos y enseñanzas que tensiona con la diversidad de los estudiantes que asisten.

No obstante, estas omisiones curriculares y de recursos también abren posibilidades de autonomía a los docentes cuando hacen sus propias selecciones. Se trata de oportunidades reales

de reivindicar los saberes no oficiales de ellos mismos y sus grupos. La pedagogía crítica, por ejemplo, promueve la necesidad de que los docentes trasciendan el rol de “mano de obra”, por el cual ejecutan contenidos y decisiones de las que no formaron parte y que de alguna manera los “desprofesionalizan” hacia una práctica democrática no solo en la elección de materiales, sino en su producción (Apple, 1996).

En las entrevistas, observamos rasgos de esas instancias de creatividad que van construyendo los docentes:

-D: Yo aprendí mucho en estos 4 años que trabajé con este equipo. Lo que hacemos es seleccionar desde el diseño y de ahí seleccionar por ejemplo ejes centrales a trabajar. Bien conciso, no es cuestión de querer abarcar todo y seleccionar millones de temas que en la realidad nunca se dan. Sumado a que este año, por ejemplo, fue demasiado particular en cuanto al dictado de clases. Entonces armamos las ideas y las proponemos al equipo directivo. Por ejemplo, situaciones problemáticas como eje central y ahí las operaciones. En EDI, por ejemplo, seleccioné la lectura de esa novela para cruzar con lo de Patagonia. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

Cuando solicitamos poder acceder a alguna planificación impresa, la directora nos brindó una de 3.º año, ya que le pareció oportuno porque estaban trabajando con el contenido de la inmigración, a partir de un eje disparador que se titulaba “Instituciones de ayer y de hoy”. Se trataba de un recorrido histórico sobre las inmigraciones europeas que llegaron a Comodoro en torno a la actividad petrolera a principios del siglo XX. Se proponían actividades de indagación a los estudiantes en torno a la inmigración. En simultáneo, se hacía una comparación entre las instituciones que funcionaban en la época y las que existen hoy y que son nuevas (CPB, centros de salud, etcétera).

Con respecto a los recursos con los que cuentan para planificar con relación a esta temática, manifestaron no tener material específico para abordar la interculturalidad. Solo algunos manuales que abordaban el tema de los pueblos originarios. Esto se refleja por ejemplo en estos segmentos de entrevista:

-L: Desde el Ministerio, ¿hay algún lineamiento para trabajar la interculturalidad?

-D: Más que nada vinculado a originarios. Pero nada de migración. De todos modos, hay poco en general y puede ser que esté desactualizado. (Comunicación personal)

-L: Por ejemplo, con lo que tiene que ver con la interculturalidad, ¿hay algún lineamiento institucional o bien es un tema que consideran como característico de la institución para abordar?

-D: No, realmente no se ha propuesto así. Hay algunas reuniones en los que se plantean acuerdos, pero no hemos focalizado en ese tema. Una de las cosas recurrentes hace años atrás era como abordar el tema de conducta, que era muy complicado en esta escuela, pero hace un tiempo que se avanzó bastante bien con eso. Con respecto a la secuencia, la idea era también poder trabajar con quinto sobre pueblos originarios, pero no se dio el tiempo. Yo armé la secuencia con lo que creía que era interesante para relacionar con lo del acto de la tradición. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

Estos pasajes dan cuenta de que la interculturalidad es entendida desde los lineamientos educativos únicamente ligada a los pueblos originarios, invisibilizando otros colectivos que habitan las escuelas. Tanto en los discursos docentes como en la biblioteca de la escuela, también de manera general en los diseños curriculares, hay grandes omisiones en referencia a la población migrante reciente (Novaro, 2007). Desde los maestros, lo intercultural y la migración está frecuentemente ensamblado a la noción de tradición, como se refleja en el fragmento anterior.

Tanto en la planificación de 3.º año sobre inmigración como en los discursos de los maestros, se evidencian sentidos diversos: por un lado, la perseverancia de abordar las inmigraciones de principio de siglo XX como las únicas, no reparando en la potencialidad que ofrecería establecer relaciones con procesos migratorios recientes, que puedan resignificar los mismos estudiantes en las aulas. Por el otro lado, la articulación de la migración con la idea de tradición que, si bien aporta a la visibilización de las distintas prácticas culturales en un sentido multicultural, aún no logra construir miradas críticas de las condiciones de desigualdad y de lucha que atraviesan a los colectivos que integran nuestro contexto regional cercano.

El caso de la educación de los pueblos indígenas de nuestra región tiene conflictos similares en el sentido de que desde sus inicios avasalló las subjetividades de sus estudiantes. La autora Fabiana Nahuelquir (2018) advierte de que los proyectos educativos impuestos por el Estado y

ligado a sus propósitos económicos reproducían las mismas condiciones de desigualdad, explotación e invisibilización de los pueblos indígenas sometiéndolos a un tipo de educación totalmente alejado de sus características de vida y de producción, obstaculizando la construcción y refuerzo de su identidad para encarar una lucha por su reconocimiento. Según la voz de los propios protagonistas, un proyecto educativo significativo debe recuperar sus saberes y partir desde su propia perspectiva. En la actualidad, incluso las políticas educativas interculturales (EIB) no cuestionan las condiciones desiguales económicas y sociales que son marco de cualquier experiencia vital y, por consiguiente, terminan siendo un dispositivo más de control y gestión de las diferencias a partir de una idea de “tolerancia” (p. 15). En la escuela, además suele generarse una visión folclórica y ritualizada de los elementos culturales que podrían reforzar estereotipos acerca de, en este caso, la población migrante, como se narra en el siguiente fragmento de entrevista:

D: La nena que bailó con su papá es migrante de una provincia del norte, creo que Misiones y la idea era que puedan compartir tradiciones con sus familias. Creo que en su familia se sigue hablando el guaraní y ella sabe unas cuantas palabras. El acto salió lindo y además se trabajó con lo que ellos tenían, con sus propias tradiciones.

-L: ¿Crees que esta es una escuela en donde se dé lugar a la interculturalidad? ¿En qué medida se está cerca o lejos de esa posibilidad?

-M 2: Sí, yo creo que sí. De hecho, ese acto que te contaba, el del “Día de las Américas” es justo para que ellos compartan sus culturas, que cada uno pueda mostrar sus platos, etc., desde el respeto de todos a esas costumbres, sus lenguajes, sus trajes, sus danzas típicas, etc. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

-M 3: Bueno, vamos a leer la página 48 del libro que habla sobre las tradiciones. Porque acá hay niños que tienen familiares de otros países. Como esta nena que nació acá, pero vivió en Paraguay, entonces nos puede contar cosas de allá. (Registro de observación de clase. 14 de noviembre de 2018)

En este último segmento tomado de nuestro registro de observación, el maestro insistió en el diálogo de su clase con la procedencia de algunas familias, lo que marca una diferencia de algunos, los migrantes, en relación con los nativos. Además, conectó la noción de tradición a algo

que “se trae de otros países”. Asimismo, ubicó a una de las estudiantes como la portavoz de su supuesta cultura, que debe compartir con nosotros, los nativos, desde el exotismo.

En las siguientes fotografías, tomadas del libro de texto con el que trabajaban los cursos, se pueden ver rasgos de esa conceptualización de “tradición”, donde se la liga inexorablemente a una práctica devenida de una cultura en particular, entendida desde la visión rígida de cultura, como algo que se posee y se transmite y que corresponde a un territorio.

En la Figura 1, que contiene un desarrollo del Día de la Tradición, podemos ver la asociación común entre la tradición gauchesca como “lo típicamente argentino”, además de la noción de costumbre como identificación del “ser argentino” y de algo que “se transmite de padres a hijos”.

Figura 1

Día de la Tradición según el libro de texto



Por otro lado, en la Figura 2, que muestra la página que sigue, se hace referencia a “tradiciones que llegaron desde lejos” en las que se hace referencia a celebraciones y prácticas culturales de grupos de migrantes entre los que nombra a la comunidad boliviana.

Figura 2

Tradiciones que llegaron desde lejos según el libro de texto

El abordaje de contenidos que interpelan la migración

En relación directa con lo que veníamos planteando, es necesario agregar al análisis la cuestión de cómo relacionan los docentes la temática de la migración con contenidos principalmente de Ciencias Sociales. La docente de 5.º año nos ofreció el tiempo de observación en dos de sus clases a partir de las cuales pudimos captar una multiplicidad de significaciones que de alguna manera interpelan la migración. Estas vinculaciones se evidenciaron incluso en la entrevista con ella cuando le preguntamos si contaban con lineamientos de la escuela específicamente para trabajar con la interculturalidad:

-M 2: No, no hay nada específico, y yo en 5to no trabajo nada sobre inmigración, a lo sumo algo de pueblos originarios en Argentina y cómo se distribuyeron. La primera parte del año doy “Espacios sociales y geográficos” y ahora lo que vos veías de “Proceso de revoluciones”.

-L: ¿Y en esos contenidos, no hay algún anclaje en que se puede trabajar las migraciones, o bien las sociedades interculturales?

-M 2: Bueno, ahí cuando se profundiza lo de “Revolución de Mayo” y ves la composición de la sociedad de la época. Pero, así como “migración”, no está en los contenidos del Diseño para 5to. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

Vemos una vez más, cómo subyace en el discurso docente una cierta invisibilización de las migraciones recientes en Latinoamérica como contenido para abordar, aunque sí reconocían en las conversaciones tener población migrante e hijos de migrantes en las aulas e incluso algunos desafíos que les suponen en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje. En otros casos, y como mencionamos anteriormente, el contenido de las migraciones aparece ligado a las inmigraciones europeas de principios de siglo XX o bien a la población afrodescendiente que integraba la sociedad precolonial. Sin embargo, cuando la maestra hace referencia a que trabaja con “espacios sociales y geográficos” identificamos una paradoja, ya que evidentemente la concepción de espacio que abordaba no incluía a los procesos migratorios recientes. Esto coincide con una parte de un trabajo de Novaro y Diez (2011), que evidencian estos silenciamientos en los contenidos escolares, incluso cuando se aborda la temática de los pueblos originarios, sobre la que no se logran establecer vínculos ni relaciones en términos de identidad con los estudiantes.

El seguimiento de estas y muchas otras clases en diversas escuelas puso en evidencia que ni los saberes sociales, ni las experiencias formativas no escolares de estos niños entran fácilmente en las aulas (más allá de las intenciones aparentemente en contrario de los docentes y de cómo los mismos “se cuelan” espontáneamente). Este silenciamiento, estas limitaciones en el despliegue de los propios conocimientos, extensivo seguramente a casi todas las aulas de casi todas las escuelas de nuestro país, adquiere un sentido particular cuando los saberes y experiencias (como en el caso de los niños pobres y migrantes) transcurren en formatos tan distintos al escolar. (Novaro y Diez, 2011, p. 13)

Este aporte nos permite reflexionar en qué medida la propuesta escolar reivindica o invisibiliza las experiencias de vida de sus estudiantes reconociendo como válido únicamente el conocimiento escolar y dejando pasar la oportunidad de poner en valor los conocimientos que se pueden construir en las aulas.

Sin embargo, es interesante analizar cómo los estudiantes ocasionalmente desafían las reglas impuestas implícita o explícitamente en el aula realizando interrupciones, otras veces silencios y aportando saberes propios que apremian la planificación, como vemos en este fragmento de observación de clase:

-D: Bueno, cuando se formó el virreinato venían embarcaciones de Europa. ¿A qué venían?
A comerciar. Esas embarcaciones...

(Hay una interrupción)

-E9: ¡Claro! ¡Cómo en “La Saladita”! Qué la gente va a “comerciar”.

-D: Traían periódicos que decían que en Francia había una revolución. ¿Había votaciones?

-E (varios): ¡Noo! (Comunicación personal, 12 de noviembre de 2018)

En este breve diálogo de clase, podemos ver que cuando la docente intenta explicar las actividades económicas de la época colonial, uno de los niños interrumpe con una ejemplificación espontánea entre esas actividades y el comercio de la feria en la cual trabajan muchas de las familias de los estudiantes que asisten a la escuela. Se crea una oportunidad potencial de poner en valor esa vivencia para establecer relaciones sociales entre ambos procesos, además de trabajar nociones discriminatorias que circulan en la sociedad relacionadas con la feria y las familias

migrantes, como nos relataba en la entrevista otra de las maestras: “Yo sé que algunos nenes por ahí colaboran con sus papás en las ferias o en sus verdulerías y yo no lo digo delante de todos porque respeto que por ahí tengan vergüenza” (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018).

No obstante, la acotación del estudiante pasó desapercibida porque tal vez no resultaba oportuna en el momento para continuar con el desarrollo del tema. En cambio, en este otro apartado vemos una construcción distinta que se da en la espontaneidad del diálogo:

M: A ver, ¿Quién comió Sopa de maní? ¿Qué tiene la sopa de maní?

E6: Lleva dos papas.

M: ¿Cómo dos papas? ¿Dos papas nomás?

E6: No, seño, es que hay dos tipos de papas diferentes. Además, el maní se pone cortado.

E7: Y lleva zapallo, cebolla...

E6: ¡Si! Y carne, y zanahoria cortada.

E8: ¡Y a veces arroz, arveja...!

M: Bueno, vieron que hay comidas que son de diferentes partes. (Comunicación personal, 12 de noviembre de 2018)

En el extracto podemos ver que la maestra intentaba reforzar la noción acerca de las comidas típicas presuntamente de diferentes países, aprovechando a nombrar la “sopa de maní”, habitual en la cultura andina. Pero al cuestionar los ingredientes cuando pregunta “¿Dos papas nomás?” se originó un debate con gran participación de los estudiantes donde se construyeron saberes compartidos que podemos presumir que provienen de alguna vivencia. Entendemos el concepto de saberes como “el conjunto de conocimientos construidos en diversos ámbitos de producción cultural, aludiendo no sólo a los considerados conocimientos ‘legítimos’, sino también al ‘conocimiento tácito’, ‘implícito’, a los saberes del mundo común, etcétera” (Novaro, 2007, p. 185).

Rockwell (2011) propone la categoría de “apropiación” para abordar esas conquistas simbólicas que hacen los estudiantes en los espacios escolares en momentos en los cuáles es contundente que el docente maneje la palabra en una dinámica en la que él interroga y los niños

responden. Lo que suele pasar inadvertido es ese cúmulo de acotaciones, ruido, voces superpuestas que no suelen ser tomadas en cuenta y que podrían aportar mucho sobre el aprendizaje escolar. “En estos resquicios se juega la apropiación. Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (Rockwell, 2012, p. 35).

En el siguiente tramo de otra clase que observamos, se abría la posibilidad más concreta de trabajar con las migraciones, a partir de una actividad seleccionada por la maestra del curso de un manual de Ciencias Sociales.

Copiaba en el pizarrón un cuadro de doble entrada acerca del tema Revolución Industrial. En el apartado del cuadro donde estaban los hechos, en Revolución Industrial colocó, “Empezaron a usar máquinas”.

-M 2: ¿Cuál será el impacto de eso en la vida de las personas? Debido a eso las personas se trasladaron a las ciudades en busca de trabajo y eso terminó beneficiando el desarrollo de las industrias. ¿Qué pasa cuando a una ciudad de pronto llegan muchas personas?

-E1: La colonizan.

-E2: Deja de ser un pueblo y se agranda mucho la población.

En esos aportes de los estudiantes, relacionados con los sentidos que genera la migración en un contexto urbano y donde se presume que se vincula la noción de colonización a la de invasión son oportunidades para trabajar porque revelan tensiones y valoraciones de los grupos sociales a los que pertenecen. En nuestra región en particular podría condensarse en discursos discriminatorios hacia los migrantes bolivianos como, por ejemplo, “nos sacan el trabajo”, sumado a que se agranda la población, estas son aperturas propicias para desarticular prejuicios en torno a las migraciones recientes.

Novaro (2007) advierte que en particular con la enseñanza de las ciencias sociales hay una necesidad de separarla del “sentido común” especialmente cuando puede legitimar procesos de exclusión. “En la escuela además se registra una reiterada tendencia a construir un conocimiento sobre la sociedad que, en gran medida, se legitima como verdadero afirmando referencias peyorativas a los conocimientos sociales de los alumnos” (Novaro, 2007, p. 185).

Como vimos en el desarrollo de este capítulo, las prácticas docentes se construyen y reconstruyen en un marco complejo en el que intervienen múltiples dimensiones. Las prácticas de enseñanza suponen una serie de decisiones atravesadas por representaciones sociales sobre quiénes son los estudiantes y repercuten en la consolidación de ese vínculo entre ellos. Además, en el espacio escolar se ponen en juego múltiples marcos identitarios. En los capítulos siguientes se profundizará esa cuestión.

Capítulo III

Las prácticas docentes y la construcción de identidades en la escuela

En el presente capítulo, a partir del análisis de las entrevistas y observaciones, analizamos las relaciones que establecen los/as docentes de una escuela primaria de la zona sur de la ciudad entre los procesos de escolarización y los marcos identitarios de los/as sujetos que forman parte de las clases. Recordemos que los datos fueron construidos en las visitas a la escuela, a partir de las estrategias metodológicas desplegadas, que tuvieron como propósito poder conocer las percepciones de los docentes y directivos en relación con la escuela como un espacio fundamental para la construcción colectiva de identidades. Consecuentemente con esa idea, se destaca el espacio simbólico que ocupa la escuela en el barrio y, en particular, para las familias, por lo que a lo largo del capítulo se recuperan diversas escenas de la cotidianeidad escolar en las que se observa un interesante despliegue de identidades que se tejen en un contexto local particular como el que veníamos describiendo en el desarrollo de este trabajo y en la institución escolar como productora de un saber legitimado socialmente.

Es imperativo tener en cuenta algunas características fundamentales de la institución educativa argentina, tales como sus rasgos nacionalistas que aún persisten y las tensiones que se generan con los nuevos mandatos a favor de la inclusión, en particular en aquellos estudiantes que han transitado procesos de migración. Asimismo, nos enfocamos en las categorías de cultura, tradición y costumbres y sus distintas interpretaciones, ya que se trata de categorías fundamentales de los procesos de construcción de identidad en el discurso escolar.

Tal como se desarrolló en el apartado teórico de este trabajo, podemos decir que la escuela no es un espacio natural, debido a que lo que acontece en ella en términos de experiencia trasciende los aspectos institucionales y burocráticos fijos, se reconstruye a partir de las prácticas de quienes la transitan. En consecuencia, para poder comprender, al menos parcialmente una escuela, es necesario conocer aspectos de la cotidianeidad en la que docentes, directivos, estudiantes y familias tejen un entramado de significaciones que aportan una singularidad a ese espacio. Ni todas las escuelas son iguales ni lo son las experiencias educativas que se construyen en cada una de ellas. Esto remite directamente a la cuestión que queremos profundizar en este capítulo: el paso por la escuela posibilita un espacio en el que se construyen identidades singulares y colectivas que no son neutrales ni provienen en su totalidad de la propuesta pedagógica explícita. Se van creando

y recreando a la luz de distintos marcos ideológicos y subjetivos de todos los que habitan la escuela. Si bien esa creación es en parte inconsciente, las personas tienen una percepción en torno a los sentidos que circulan en ese colectivo.

Estar en la escuela la mayor parte del día, durante gran parte de la vida de un niño, definitivamente deja huellas subjetivas. El contenido de estas vivencias sin dudas es distinto en cada comunidad y en cada institución. Comprender esta experiencia permite ver los procesos escolares como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, donde el currículo formal constituye solo uno de los niveles de formación (Rockwell, 1997).

Esto se desarrolló ampliamente en diversos trabajos que analizan las subjetividades y mandatos formativos de la escuela argentina, que aún posee rasgos nacionalistas consecuentes con su proyecto fundacional de homogeneizar las diferencias culturales en pos de construir una única identidad nacional. En ese modelo educativo hay, tal vez, una coincidencia que distingue a las escuelas de otras instituciones y que sin duda está ligada a la idea de consolidar una identidad nacional: el despliegue de símbolos patrios (Novaro, 2012). En ese sentido, la escuela comparte con otras instituciones estatales ciertas prácticas y uso de símbolos para consolidar una identidad nacional, pero se distingue de otras en tanto visibiliza, expone y despliega de una forma singular los símbolos patrios en su cotidianidad (Novaro, 2012).

Cuando concurrimos al primer día del trabajo de campo en la escuela en la que se desarrolló esta investigación la imagen de la bandera fue fundamental para llamar nuestra atención (Figura 3). Esto se describe en el siguiente fragmento de observación que realizamos en los alrededores de la institución y que refleja cómo ese despliegue de símbolos se hace presente en lo cotidiano de los lugares que transitamos, pero, en las escuelas, de un modo especial distinguiéndose de otras instituciones con las que convive en un mismo territorio.

Camino por las puertas de algunas casas y observo: no hay gente caminando por el barrio. En uno de los pasajes hay un grupo de nenes que improvisan un juego de fútbol con gran destreza. Los observo. Paso por varios talleres mecánicos y de reparaciones varias, algunos almacenes. Las calles internas son de tierra. Visualizo la escuela y tomo algunas fotos, es un día ventoso y me llama la atención como primera imagen de la escuela, la bandera argentina en un mástil alto, que se deja ver desde gran distancia. La siguiente fotografía

fue tomada en el camino hacia a la escuela, cuando pudimos reconocer por primera vez. (Registro de observación, 05 de noviembre de 2018)

Figura 3

Imagen de la bandera argentina en el mástil de la escuela



Resulta llamativo que la bandera nacional permita reconocer a la escuela en el medio de otras dinámicas que acontecen en el día a día del barrio. Esa preponderancia visual tiene a su vez un correlato simbólico cuando pensamos en que la construcción de esa idea de nación, que se gestó en las escuelas de principio de siglo XX, conserva rasgos homogeneizantes si tenemos en cuenta que los barrios, en este caso de Comodoro Rivadavia, tienen una conformación diversa en cuanto a las nacionalidades y prácticas culturales de sus habitantes. El interrogante que genera es si la preponderancia de los símbolos patrios en la escuela iguala en términos de derechos o bien excluye otras presencias que posiblemente no encuentren demasiadas referencias identitarias en un lugar en el que pasan tantas horas al día como es la escuela primaria. Esto invita a pensar que, si bien los mandatos pedagógicos actuales destacan el sentido de la inclusión, todo el entramado simbólico que distingue a una escuela sigue siendo tal vez la exaltación de “lo argentino” frente a las diferencias. En esa conformación del Estado nación argentino, resultaba funcional ocultar la diversidad cultural a través de la figura de “crisol de razas”, esperando que “las razas” se fundan en una única raza nueva y uniforme (Segato, 1997, en Caggiano, 2005). En concordancia con este planteo, el nacionalismo, cristalizado en los símbolos patrios, posibilita un modo de identificación (Grimson, 2005).

Los actos escolares y las tensiones con la migración

Como veníamos desarrollando en apartados anteriores, las prácticas de enseñanza también se despliegan fuera del aula. Los actos escolares son instancias formativas fundamentales ligadas a un calendario escolar impuesto que marca fechas vinculadas a lo estrictamente patriótico en relación con la consolidación del Estado nación. Nuestra presencia en la escuela nos permitió coincidir con dos fechas importantes en las que se celebraban efemérides patrias. Ambas celebraciones, pero sobre todo la primera, la del Día de la Soberanía Nacional, nos permitió escuchar algunas definiciones sobre lo nacional, principalmente a partir de lo expuesto en las palabras alusivas que se leyeron donde se definía la categoría de “soberanía” de la siguiente manera: “La soberanía consiste en cuidar nuestro territorio de las posibles agresiones extranjeras” (Registro de observación. Salón. 20 de noviembre de 2018).

Hacemos una mirada especial al tema de los actos y efemérides en la escuela debido a que abren una interesante reflexión acerca de cómo otorgar sentido a categorías como “territorio”, “extranjero” y “soberanía” en un contexto caracterizado por la diversidad y por prácticas que podríamos analizar desde la interculturalidad. Es inexorable interrogarnos por el reconocimiento de los estudiantes migrantes en ese entramado conceptual que sin duda predispone cierta práctica de enseñanza. En relación con esto, cuando le preguntamos en la entrevista a la directora de la escuela si se consideraba la interculturalidad en relación con la matrícula migrante de la escuela, respondió: “Se adaptan” y problematizó que los estudiantes en general, tanto nativos como migrantes, desconocían el sentido de las fechas patrias como el 25 de mayo y el 9 de julio. Con respecto a la adaptación, consideró que se daba por ser la mayoría hijos nacidos en Argentina (aunque para ella entraban en la categoría migrantes, ya que nos estábamos refiriendo a ese colectivo), o bien se trataba de niños nacidos en Bolivia y otros países limítrofes, pero con una larga historia familiar acá. Conocer estas representaciones en torno a los procesos de los niños migrantes nos abre un panorama sobre cómo se piensan las celebraciones patrias en clave de reconocer una sociedad intercultural como la nuestra, diferente de aquella que acompañó el proceso de consolidación del Estado nación argentino y que dio marco a la construcción de la institución escolar.

Como se ha mencionado, los actos escolares han estado ligados históricamente al mandato normalizador de la escuela en clave de consolidar una identidad nacional. El despliegue de

símbolos patrios y las nociones de orden, disciplina y respeto a los mismos se imprimió en la memoria colectiva como un orden deseable y unificador en una misma conciencia nacional. La rutina escolar se organiza en torno a ciertas fechas que aluden directamente a esa idea de nación. En estas celebraciones, sobre todo las que aluden a los procesos de conformación del Estado nacional argentino, se da un mensaje aparente de armonía y solemnidad cristalizada en héroes nacionales: los próceres. Autores como Bertone (1992) realizan un recorrido histórico acerca de la consolidación de los actos patrios inexorablemente ligados a la consolidación del sistema educativo argentino y con un propósito político concreto de fortalecer una identidad. La escuela cobraba una importancia en la inculcación de este ideario desde la niñez teniendo como “obstáculos” la escasa población infantil que se encontraba escolarizada al momento y los espacios de socialización que en su mayoría tenían presencia de extranjeros que enseñaban sus historias sin transmitir las de la incipiente nación argentina. Por eso se recurrió a llevar a lo cotidiano lo patriótico, por ejemplo, recomendando el fortalecimiento de los contenidos históricos en la escolarización, pero además a través de la construcción de escuelas y monumentos patrióticos, la definición de los símbolos patrios y la ritualización de las celebraciones en las escuelas. La presencia de la bandera argentina en los actos se reglamentó asignándole protocolarmente el lugar central de la celebración. Pero a la par de los actos patrióticos oficiales, hay otros en el calendario que podrían reconocerse como interculturales, pero desde un paradigma de integración que podrían dar respuesta a aquellas percepciones escolares referidas a la discriminación hacia la población migrante, por ejemplo, el Día de las Américas, el Día de la Tradición como sostiene Domenech (2023).

Este autor con respecto a la migración boliviana, que como dijimos antes es la que más presencia tiene en la escuela donde hicimos el trabajo de campo, refiere especialmente:

La incorporación a la vida escolar de determinados emblemas culturales y políticos asociados a la nación boliviana –desde comidas y danzas hasta la bandera nacional– a través de las efemérides escolares es el recurso más utilizado para llevar a la práctica la idea de integración. Si bien las representaciones sobre Bolivia –la Bolivia de los argentinos– se elaboran diariamente de manera diversa, los actos –como vehículo de las efemérides– constituyen, al igual que con la producción de la argentinidad, el instrumento privilegiado en la construcción de la bolivianidad en el espacio escolar analizado. (Domenech, 2023, p. 13)

Esto lo observamos en la escuela en el acto del Día de la Tradición que consideramos tuvo una impronta desde la integración, lo que desde la escuela suele pensarse como superadora de instancias anteriores de invisibilización de poblaciones migrantes, originarias. Incluso evidencia la historia de movilidad que tenemos la mayoría de las personas que habitamos los espacios sociales, entendiendo lo intercultural como un espacio que nos atraviesa a todos y no como la alteridad que supuestamente portan aquellos a quienes se los posiciona como un otro, tal como podemos ver en el despliegue simbólico que se llevó a cabo en este acto:

La docente da inicio y lee las glosas. Anoto algunos pasajes: “Este día nos invita a recuperar tradiciones desde nuevas significatividades. La identidad es compleja y está en constante cambio. Intenta recuperar el conjunto de tradiciones de su pueblo, sus festividades, sus artesanías. (Registro de observación. Acto del Día de la Tradición Salón de la escuela. 12 de noviembre de 2018)

El número artístico consistió en un desfile de tradiciones, se introdujo el momento a partir de la lectura de varios fragmentos del libro *Martín Fierro* de José Hernández. El grupo de baile del Centro Cultural²¹ bailó una chacarera. Luego lo hicieron una niña de 4to año y su padre. Este número consistía en la tradición “criolla”.

Luego se pasó a la tradición regional. La docente que leía el guión del acto relataba: (“Las del país de norte a sur y de este a oeste”). El grupo de 4to A y su maestra interpretaron La Chaya, finalizaron arrojando harina hacia arriba entre festejos. Luego, la tradición carnavalesca y pasaron varios chicos con trajes de murga y bailaron con redoblantes algunos acordes típicos. A continuación, la tradición cumpleaños. Se invitó a los presentes a cantar el “Feliz cumpleaños”. Se leyó el resto de las glosas. “¿Cuál es la verdadera tradición? Todas ellas, porque transmiten las costumbres de nuestra gente, de padres a hijos, de maestros a alumnos”. (Registro de observación. Acto del Día de la Tradición Salón de la escuela. 12 de noviembre de 2018)

Lo acontecido en este acto, además de algunos diálogos que establecimos con los docentes, nos abrieron el análisis hacia otra cuestión fundamental que entendemos habilita encuentros entre ellos y sus estudiantes y que marcan sus prácticas: varios de los docentes con los que trabajamos

²¹ El grupo de baile estaba integrado por jóvenes y adultos que asistían a un taller de folclore organizado por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia.

en esta investigación han transitado procesos migratorios recientes, principalmente desde provincias del norte del país. En el siguiente apartado desarrollamos este aspecto.

Más cercanos que distantes: la migración como una historia en común entre estudiantes y docentes

El hecho de investigar acerca de prácticas docentes relacionadas con una población en particular implica no pasar por alto que la mayoría de las personas experimentamos más o menos recientemente procesos de movilidad en nuestras familias. En Comodoro Rivadavia, es una historia común ligada a los procesos que desarrollamos en la descripción contextual de este trabajo.

En las entrevistas, mientras dos de las maestras narraban aspectos inherentes a su biografía en relación con su formación docente, dejaron entrever –casi sin notarlo– que también atravesaron migraciones entre provincias del país en condiciones similares a las que transitaron las familias de sus estudiantes las que en un principio no son percibidas como similares, pero que en el transcurso de la narración pueden encontrar puntos en común:

-D: Soy de La Rioja y hace unos 26 años que estoy acá. Mi hermano se vino antes, yo tenía trabajo, pero me dijo que acá se trabajaba mejor y que podríamos traer a la mami y el papi y le dije que probaba un año y me volvía porque a mí me gustaba el norte. Y por esos misterios de la Patagonia todavía sigo acá. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

-L: Me comentabas de tu proceso de formación inicial, ¿Estudiaste acá en la ciudad?

-D 2: No, soy de Jujuy, hace cuatro años que estoy en Comodoro.

-Yo: Tenés una historia migrante como algunos de los chicos, ¿Encontrás coincidencias entre sus historias y la tuya? ¿También te trasladaste por trabajo?

-D 2: Algo así. Estaba recién recibida pero no sabía si quería trabajar. Mi cuñada quería poder estudiar enfermería y a su vez tenía sus hijos entonces me pidió que me venga con ella y que la ayude cuidándole los chicos. Entonces tomé siempre un solo turno y me quedaba con mis sobrinos a la tarde. Conseguí rápido el cargo y ella pudo avanzar con sus estudios. Con los chicos lo que veo parecido es la forma de aprender, allá somos más aplicados, hay como otra valoración del estudio. Yo noto que acá vos les querés enseñar a

los chicos y están en general como en su mundo, les da lo mismo. En el norte somos más responsables en ese sentido, y veo lo mismo en los chicos que son del norte o bolivianos. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

En ambos fragmentos seleccionados de las entrevistas con las maestras, podemos notar similitudes entre sus procesos migratorios y los de sus estudiantes, tales como la búsqueda de mejores oportunidades laborales, las organizaciones familiares y la crianza compartida de los más pequeños en una zona de desarraigo en la que anteriormente vinieron otros familiares. En el segundo fragmento aparece una identificación con “los del norte” y la población proveniente de Bolivia, a través de una representación social frecuente que circula en las escuelas ligada a ser responsables y sacrificados con el estudio a diferencia de los nativos. Es interesante interrogarnos qué lugar tienen esas identificaciones a la hora de establecer vínculos afectivos o diseñar propuestas escolares que incluyan a estos estudiantes, conociendo tal vez vivencias propias de desarraigo y experiencias difíciles de “integración” a distintas esferas sociales. Pero en los casos en que esas propuestas están cargadas de prejuicios, en las omisiones, prácticas y discursos discriminatorios es necesario analizar en qué momento del proceso de formación profesional, entendiéndolo como constante e inacabado, se crean y se reproducen estas distancias que habilitan señalar al niño migrante como un otro.

Ser de “aquí” o ser de “allá”: Dilemas escolares ante los marcos de identificación de niños migrantes

Retomando los registros sobre distintos momentos compartidos en el aula, es interesante recuperar que durante el desarrollo de las secuencias didácticas (que vale aclarar fueron diseñadas especialmente para nuestras visitas a las aulas) circularon múltiples nociones en torno a la/s identidad/es. Se pudo evidenciar una intención de los docentes por visualizar y, tal vez, poner en valor la presencia de estudiantes migrantes e hijos de familias bolivianas desde una posición integradora. Es decir, reconociendo las diversidades y apelando a la convivencia armónica, pero reforzando “lo argentino” en relación con “lo extranjero” y resaltando el papel de Argentina como receptora. En esto es posible reconocer cómo en el caso de niños hijos de migrantes bolivianos no terminan de ser legitimados desde la escuela como “nacionales”. Son vistos como extranjeros en términos sociales (Domenech, 2013).

En el siguiente diálogo de una clase, podemos ver los distintos sentidos que adultos y niños adjudican a la nacionalidad y la construcción de la identidad, en este caso ligada fuertemente con el lugar de nacimiento:

E6: Mis papás nacieron en Bolivia, pero mis hermanos y yo somos de Argentina. Señor, ¿para ser argentino tenés que nacer acá?

M1: Si, pero también podés venir de otro país y hacer los trámites y nacionalizarte y serías argentino.

E6: Pero ¿Y si tenés un bebé acá? Osea si una mamá pasa a Argentina ya estando embarazada, ¿puede ser argentino su bebé?

D: Claro, ese bebé sería argentino.

E7: Señor, me olvidé de decirle que en mi otra escuela eran todos bolivianos. (Se ríen).

E8: Mi vecino es de República Dominicana.

E9: Mis abuelos son chilenos.

E10: Mi papá es de Santa Cruz.

M1: No, eso es una provincia. A ver, los que son descendientes ¿Tienen costumbres que son de allá, o todas son costumbres argentinas? (Registro de campo, 06 de noviembre de 2018)

Es interesante analizar de qué manera estos discursos en torno a “ser de acá” y “ser argentino” son reinterpretados por los niños, cómo van generando subjetividades atravesadas por los lugares simbólicos que se les asigna, en este caso, por un saber legitimado socialmente como la escuela; como cuando la maestra le confirma al estudiante la cuestión del “ser argentino” ligada a las distintas instancias de legalidad: el nacimiento o la nacionalización. También se presume en la pregunta del niño cierto discurso aspiracional cuando consulta si un bebé de una madre migrante nacido en Argentina puede ser argentino. Por un lado, en esa pregunta aparecen sentidos construidos socialmente acerca de la noción de ciudadanía en cuanto al acceso a los derechos y a la “legalidad”. Pero, a su vez, podemos presumir que el niño defiende la idea de que esa nacionalidad en términos jurídicos le otorgaría cierta ventaja simbólica en el grupo: el ser visto

“como argentino”. Sin embargo, los hijos de migrantes bolivianos suelen ser percibidos como “bolivianos” y eso en el aula, en ocasiones, es ser un “otro”.

De hecho, cuando irrumpe en el diálogo otro niño diciendo “en mi otra escuela eran todos bolivianos”, provocando la risa del grupo, se refuerza esta valoración negativa en el resto de los estudiantes. Vale agregar, que la maestra no interviene en ese momento para desarticular la burla, tal vez por no advertirla, lo que reafirma esa dinámica en una supuesta “naturalidad”.

Cuando apela a “los descendientes” preguntando si tienen costumbres “de allá” o son “todas argentinas” refuerza nuevamente las nociones de “lo nuestro” y lo “extranjero”. Como afirma Domenech (2013):

(...) Atravesadas por la visión de Estado, representaciones y prácticas escolares cotidianas muestran (las escuelas) un importante apego a nominaciones y clasificaciones ancladas en la división de nacionales y no nacionales: es desde las identificaciones nacionales, a pesar de ser uno entre tantos otros modos posibles de habitar los espacios sociales, que la escuela asume y desempeña su papel histórico de formación del ciudadano. (p. 29)

Por otro lado, la noción de cultura que se soslaya en el diálogo del aula tiene que ver con una concepción clásica, fija, inamovible y lineal, transmitida de generación en generación y como elemento distintivo de personas que comparten un territorio (Grimson, 2005). De esa noción, se desprende el de “costumbres” que, en la misma línea de pensamiento, alude a prácticas estandarizadas que manifestarían elementos identitarios, reinterpretados de forma homogénea, como puede verse reflejado en los siguientes fragmentos de observación:

La docente planteó una consigna en la que se pone en juego esa noción de integración de culturas/costumbres:

Consigna 1: “Imaginen que son inmigrantes que vienen de otro país y llegan a vivir a Argentina. Cuenten qué costumbres argentinas les gustan más y por qué”.

E18: Señor, pero yo ¿Escribo las costumbres de Bolivia o las de Argentina? (Registro de observación, 05 de noviembre de 2018)

E: Señor, yo no soy chileno. Pero de pronto me sale sólo el acento. Es que mi papá es de allá, aunque él habla “común”. A mí me sale “el chileno” cuando estoy enojado. En mi casa

nos gusta comer empanadas, pero las empanadas también son de acá. (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2018)

Tanto en la pregunta del niño en el primer fragmento como en lo que comenta otro estudiante en el segundo, podemos inferir en que las nociones que circulan en las actividades planteadas y con relación a la cultura tienen que ver con una idea tradicional de cultura como fija e invariable y ligada, inexorablemente, a la cuestión de la pertenencia a un país, aunque las reflexiones de los estudiantes contengan ciertos matices. El primer estudiante se ve en un dilema para responder a la consigna, ya que seguramente percibe esta dicotomía legitimada por el discurso escolar entre el ser argentino y ser extranjero (boliviano, específicamente), y encuentra tal vez contradicciones en sus propias identificaciones, en las que seguramente no son tan claras esas delimitaciones si pensamos en que los sujetos poseemos diversas inscripciones culturales y subjetivas. En el segundo diálogo, el estudiante reflexiona espontáneamente que las prácticas culturales no necesariamente pertenecen a una sola adscripción de lugar y que de hecho son recreadas por las personas a través de sus múltiples experiencias. Suponemos que cuando afirma que las empanadas también “son de acá” manifiesta una expresión de legitimidad de esa tradición familiar que no solo proviene del lugar de procedencia de su padre. No obstante, cuando dice que su papá “habla común” remite a una idea de que lo común es lo argentino, lo neutral y lo estandarizado a diferencia de su “tonada” de origen.

Es innegable que estas intenciones de integración, si bien no logran desarticular las miradas discriminatorias en el ámbito escolar, traen aparejado un esfuerzo de los docentes por visibilizar la diversidad y reconocer identidad/es que tal vez no tengan reconocimiento en el resto de los espacios sociales. Esas intenciones a veces recaen en una hipervisibilización que, una vez más, coloca al niño migrante o hijo de migrante en el lugar del “extraño”.

Los espacios escolares como escenario de despliegue de múltiples procesos de identificación

Esos sentidos en torno a la identidad se captan en los discursos concretos de autoridades y maestros, pero también en lo implícito, desde las formas, rituales, preparación de los espacios escolares, etcétera, que forman parte de un currículum oculto. En reiteradas ocasiones en las que acudimos a la escuela, ya sea para las instancias de observación de clase, los actos, entrevistas y recreos, nos dejamos sorprender por los elementos que solemos considerar que complementan la

propuesta pedagógica en las aulas como murales, láminas, mapas y trabajos de los chicos (Figura 4):

Miro algunas láminas, una de ellas tiene un título que dice “Educar en igualdad” y al lado “Jornada de lucha contra la violencia de género”, con papeles aparentemente escrito por los nenes con lo que parecen ser consejos (“llamá al 144”, “hay que resolver las discusiones con diálogo”, etc.). En la pared de la izquierda, la lámina es sobre el Día del Escudo de la Provincia de Chubut. En el centro, el escudo y alrededor algunas hojas impresas con la historia de este. Tomo nota y saco algunas fotos. (Registro de observación, 5 de noviembre de 2018)

Figura 4

Lámina del Día del Escudo de la Provincia de Chubut



Las láminas oficiales que forman parte de las efemérides patrias se cruzan con nociones preventivas con gran vigencia en la actualidad como la temática de género, transmitidos gráficamente con la misma eficacia, como también una actividad en torno a la identidad, en la que los estudiantes se dibujaron a sí mismos y escribieron características propias. Lo que nos hace pensar una vez más en todas las aristas de la subjetivación que se ponen en juego en la experiencia escolar.

Por ejemplo, en la Figura 5, se puede observar un afiche construido en clase que lleva como título “así soy yo” y se alcanzan a leer textos escritos por los chicos: “Tengo sentido del humor”, “Me gusta el asado, salir a jugar”, “Mis mejores amigos son...”.

Figura 5

Afiche construido en clase



En otro de los carteles de los que no hay registro fotográfico, se observaba el título “Código de convivencia” y algunas premisas como “No robar cosas de nadie”, “Saludar a la bandera y respetar los símbolos patrios”, “Respetar las ideas de otro y no reírse”. Estas producciones gráficas abrieron la reflexión hacia la potencialidad educativa que tiene el habitar una escuela, que trasciende ampliamente el contenido curricular específico y los tiempos áulicos. La escuela es una trama que se construye cotidianamente con múltiples dimensiones formativas que no se cierran únicamente en el “deber ser” institucional y curricular. Los dibujos alrededor, la disposición de los lugares, la música, los aromas, los actos y los recreos son experiencias formativas ineludibles. Por otro lado, la escuela asume una serie de formas de ver la realidad y algunas “orientaciones valorativas” explícitas o no en el currículum y que son asumidas por los docentes como parte de sus prácticas. De hecho, la escuela se presenta a sí misma como la transmisora por excelencia de hábitos y valores “correctos”. Además, no es ajena a otros procesos que transcurren en la sociedad y reproduce ordenamientos coherentes con los valores hegemónicos del momento, aunque también da lugar a múltiples maneras de resistencia. En consecuencia, el contenido formativo de la experiencia escolar está latente tanto en las maneras de seleccionar y elegir el conocimiento concreto como en la dinámica organizativa de clases y actividades, y en las relaciones institucionales que son base del proceso educativo, en una trama compleja en la que se articulan tradiciones, prácticas variaciones y decisiones administrativas, pero también de las reconstrucciones que llevan a cabo quienes habitan la escuela cotidianamente (Rockwell, 1992).

Capítulo IV

Concepciones de los docentes sobre las relaciones entre los procesos migratorios y la escolaridad

En este capítulo pretendemos analizar las concepciones de los docentes, de la escuela en la que hicimos el trabajo de campo, sobre los procesos migratorios y su relación con la escolaridad. Como desarrollamos en los apartados anteriores, lo que sucede en la escuela es parte de un entramado complejo que configura distintos y singulares procesos de subjetivación, así como también modos de relacionarse entre los agentes. Tal como planteamos, las escuelas son espacios interesantes para analizar la confluencia de varios “hilos” que entretujan y sostienen prácticas sustentadas en determinadas visiones de mundo.

En ese sentido, daremos cuenta en este capítulo de que las prácticas de enseñanza que se despliegan en las escuelas también pueden estar atravesadas por representaciones en torno a los procesos sociales que vivimos pero, principalmente, a las formas en las que vemos a los “otros”. Cuando comenzamos a construir nuestro problema de investigación, nos preguntamos si cuando ese “otro” o su familia transita un proceso migratorio en Comodoro Rivadavia puede ser destinatario de los distintos prejuicios que circulan en distintos espacios sociales en torno a los migrantes y, particularmente en la zona, sobre quienes proceden de Bolivia. La institución escolar no es ajena a esa conflictividad porque no es un espacio neutral, está habitada por adultos y niños con experiencias de vida atravesadas por los mismos procesos. Es justamente la escuela, por la cantidad de tiempo que pasamos en ella, una de las instituciones más importantes en las que niñas y jóvenes construyen identidades y categorías sociales propias pero también colectivas, en torno a quiénes somos y de las múltiples relaciones que se originan entre nosotros y con el entorno.

Como desarrollamos en los apartados anteriores, y en los antecedentes de este trabajo, existen líneas de investigación, por ejemplo, en la antropología, que prestan especial atención a las representaciones de las personas (Achilli, 2013) teniendo en cuenta el carácter de movimiento y conflictividad que suponen las relaciones sociales, que nos lleva a realizar un análisis dialéctico entre pasado y presente de la vida cotidiana. Por otro lado, Achilli (2013) considera que se hace necesario poder recuperar las construcciones de sentido y las concepciones de los sujetos ya que las mismas nunca son aisladas, sino que se construyen en relación con otro/s y producen prácticas.

Los estudiantes que habitan la escuela son en su mayoría niños que han transitado ellos o sus familias procesos migratorios recientes hacia Comodoro Rivadavia. Esto es una marca que los distingue de otros estudiantes dentro de la escuela ya que podemos decir, a partir de lo registrado, que sus procesos de escolarización están atravesados por ciertas concepciones vinculadas a la migración, en particular, la migración de Bolivia. En el siguiente fragmento de entrevista, la directora hace referencia al proceso en el que fue creciendo la matrícula de migrantes en el establecimiento y destaca: “Se inició en 2005 y creció paulatinamente porque vinieron familiares que traían otros chicos y que ingresaban a la escuela. Lo que se pobló masivamente fue el Moure” (Comunicación personal, 1 de noviembre de 2018).

Cuando comenzamos a preguntar de forma cuantitativa acerca de la procedencia de los estudiantes y su distribución en las aulas, se nos dijo que los niños con distintas nacionalidades probablemente se encontraban cursando ya el último tramo de segundo ciclo y que, en los cursos inferiores, los migrantes eran los padres, constituyendo un número considerable en los listados. De todas maneras, lo que nos interesa desarrollar, y tal como lo veníamos planteando en apartados anteriores con respecto a la migración boliviana y sus procesos migratorios, es que existe una visibilización que, en el marco de la escolaridad, cobra distintos sentidos.

Escuela y familias migrantes: tensiones entre las “formas de vida” legitimadas y diversas

Resulta interesante destacar el lugar que la escuela tiene en el barrio y las características, en líneas generales, de los vínculos que se establecen con las familias, los que son fundamentales en cualquier institución. La escuela en la que llevamos a cabo esta investigación ocupa un lugar significativo en la zona debido a que es receptora de niños procedentes de diferentes barrios de la ciudad. Se encuentra ubicada en un lugar estratégico de fácil acceso y cuenta con la modalidad de doble jornada. Esto otorga a las familias una propuesta valorada significativamente por ellas debido a que, por ejemplo, contempla más ampliamente las necesidades laborales de los padres en un lapso en el que los chicos están en la jornada escolar. Estas familias son diversas y se alejan de los formatos tradicionales compatibles con la familia nuclear moderna en los cuales el trabajo fuera del hogar era exclusivo del padre de familia, quedando la madre a cargo de las tareas domésticas y de la crianza. La inclusión de la mujer en el mercado laboral obliga a las familias a desplegar distintas estrategias de cuidado de los niños y la escuela suele ser una de las alternativas, que se suma a su misión exclusivamente pedagógica.

A partir de lo registrado, podemos inferir que en este marco la escuela presenta también un carácter asistencialista, en un contexto de profundización de las desigualdades socioeconómicas. Por ejemplo, al contar con una jornada extendida son fundamentales los refrigerios que, además de garantizar los hábitos alimenticios de los estudiantes, adquieren un lugar fundamental teniendo en cuenta que gran parte de la matrícula que asiste a la escuela proviene de sectores populares y algunos periféricos con problemáticas en el acceso a los recursos básicos, como también al empleo formal. Particularmente, dentro de la matrícula migrante, los padres de los niños se dedican mayoritariamente al empleo de la construcción, no siempre de manera formal. Las madres suelen ser fileteras en el puerto de la ciudad, y reciben un pago diario de acuerdo con las horas trabajadas, mientras que otras prestan servicios domésticos. Asimismo, hay un grupo que vende en las ferias, sobre todo en “La Saladita”, la reconocida feria local informal y espontánea en la que diversas familias comercializan productos para solventarse. En la entrevista con la directora, se hace referencia a esta actividad que llevan a cabo las familias:

-L: Y los chicos, ¿también participan en las actividades laborales?

-D: Algunos acompañan a sus madres, porque son generalmente las madres las que van a la feria “La saladita”. Después tienen verdulerías instaladas. Por ahí la mayor problemática es que los mayores se ocupan de los más chiquitos. Ahora en el tiempo escolar no se nota, pero en las vacaciones eso es más acentuado. (Comunicación personal, 11 de diciembre de 2018)

Estas dinámicas familiares de subsistencia son interpretadas de distintas maneras por los docentes en las escuelas. Por ejemplo, con respecto a las formas de vida de las familias, la escuela suele tener visiones estereotipadas de “los otros” con los cuales intenta diferenciarse como un espacio legitimado del saber no solo en términos curriculares sino también en cuanto a lo que considera modos “correctos” de vivir. Por otro lado, como sostienen Rockwell (2011): “. . . las escuelas de sectores populares suelen presentarse como ‘la cultura’ en oposición a un medio inculto, representante de ‘la socialización’ (p.184, en Batallán y Neufeld, 2011). Por supuesto que en esta diferenciación se oculta una visión inferior de las formas de vida de estudiantes y familias frente a la legitimidad de la cultura escolar. Por ejemplo, en el siguiente fragmento podemos evidenciar una representación social en torno a la situación de pobreza que transitan algunas familias en tensión con lo que la entrevistada llama “prioridades”:

-L: Claro, por ahí lo interesante de esta escuela es la propuesta de la jornada extendida, analizar por qué puede ser que elijan también venir.

-D: Tiene más que ver con los horarios laborales. Mucho más que con la zona. También tiene que ver con las prioridades culturales, más que con la nacionalidad, la prioridad cultural. Por ahí tienen vehículos de alta gama, pero no tienen una casa con servicios. (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2018)

En este discurso podemos analizar una contradicción en relación con las valoraciones de la familia que se hacen desde la escuela: por un lado, se valora la elección de la escuela de jornada extendida expresada como “prioridad cultural” y al mismo tiempo emite un prejuicio en cuanto a las condiciones de vida y lo que parecieran ser “prioridades de consumo” que reflejarán elecciones desacertadas.

La Escuela, el higienismo y el ordenamiento de la vida social

Las percepciones en torno a las condiciones de vida de los estudiantes de sectores populares y, en particular, con las situaciones de pobreza, manifiestan diversos estereotipos portados por estudiantes y docentes que transitan las escuelas. Frecuentemente aún circulan discursos en torno a categorías de antaño pero que formaron parte del mandato fundacional de la escuela argentina como por ejemplo la noción del higienismo. En la actualidad, esa categorización sigue teniendo relevancia y aparece vinculada a cuestiones sociales. La difusión de los modos higiénicos tuvo gran relevancia en las primeras escuelas, en consonancia con un Estado que asumió todo un ordenamiento de la vida social y moral de la población tal como lo explica Milstein (2009):

La escuela es una institución que tiene por función socializar e higienizar a los niños. Esto supone un proceso de transmisión de significados culturales entre los cuales las nociones de orden son fundamentales y, en gran medida, estructurantes de dichos significados. (p. 119)

Esa pretensión de orden y organización real con correlato en lo simbólico perdura en el discurso escolar ligado a las condiciones de desigualdad de las familias y aparente ineficacia en inculcar estos hábitos, tal como se refleja en el próximo fragmento de una conversación informal con una maestra.

Hablamos acerca del refrigerio y la docente cuenta que los chicos están adquiriendo hábitos de higiene, ya que se les enseña a cepillarse los dientes luego del almuerzo, que lo hacen por tandas: “Siempre recalamos en las reuniones que los chicos tienen buena higiene y que hay que mantenerlo, no sucede por ejemplo con la taza, que a veces viene en la mochila, sucia del día anterior”. (Comunicación personal, 1 de noviembre de 2018)

Algo similar ocurre con la función de la alimentación, como comentábamos antes, que tiene la escuela y las percepciones sobre el lugar asistencialista que asume ante las problemáticas sociales que viven los niños. A partir de los rasgos de desigualdad social profundizados en los años noventa con la retirada del Estado en la garantía de subsistencia sobre todo de los sectores más desfavorecidos, diversas organizaciones sociales, entre ellas las instituciones escolares debieron hacer frente a paliar distintas necesidades educativas y también alimentarias. En esa complejidad, las escuelas no son ajenas a ese malestar propio de la época. Es necesario reflexionar sobre los sentidos que se producen en las instituciones y las representaciones que construyen los docentes frente a su trabajo, en clave de desentrañar qué formas de subjetivación habilitan esas realidades para todos los que habitan la escuela. No se trata de desconocer las realidades complejas que debe atender la escuela, pero no ligarlas a las potencialidades educativas de forma mecánica, produce una serie de rituales y rutinas que se separan del deseo y el acto de enseñar (Redondo, 2011).

Nos preguntamos entonces qué sucede, por ejemplo, con las subjetividades de los niños en la escuela. “Las prácticas asistenciales no son neutrales y marcan una experiencia infantil que puede curvar la vara hacia la subalternidad o hacia una experiencia subjetiva ligada a la ciudadanía” (Redondo, 2011, p. 32). En concordancia con eso, Kaplan y Llomovate (2005) reflexionan acerca de los impactos en la subjetividad de niños y jóvenes que puede suponer el ser reconocido como subsidiario de políticas asistenciales en el ámbito escolar, y en otros espacios sociales donde se pone en juego esa doble percepción entre el ser protegido y beneficiario versus el sacar un provecho. Sin dudas esas representaciones estigmatizan, particularmente, a los niños y jóvenes de sectores vulnerables operando en su propia autoestima. Estas valoraciones y percepciones en relación con la pobreza, en ocasiones definen los vínculos que se establecen y las formas de ser visto, como característica fundamental de una persona, más allá de que cumplan a su vez una función de denuncia y reconocimiento de la desigualdad social. En el caso de los estudiantes migrantes, entre otros, las visiones sobre las situaciones de pobreza se suelen articular

con las de la diversidad configurando percepciones confusas, ya que, si bien la población migrante boliviana en nuestra ciudad pertenece, en su mayoría, a sectores vulnerables, esa característica no define la complejidad que supone los modos de vincularse en el espacio escolar.

Percepciones de los docentes en torno a la migración

A lo largo del trabajo de campo, resultó recurrente que los docentes y el equipo directivo oscilaran entre caracterizar a la escuela como receptora de niños migrantes y el distanciarse de esta particularidad, entre “en esta escuela son todos iguales” y “está lleno de migrantes”: “La maestra toma la palabra, le sorprende cuando le comento acerca del tema de investigación y digo ‘niños migrantes’, me dice que no tienen, que sólo puede haber algunos hijos” (Comunicación personal, 1 de noviembre de 2018).

Esto contrasta con lo que ella misma sostuvo en otro momento del trabajo de campo, en este caso, refiriéndose a posibles problemas de convivencia: “ellos no se dan ni cuenta de dónde proviene cada uno”, lo que no origina situaciones de discriminación por este tema. “Es que además es una escuela en donde son mayoría” (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2018). Esto nos permite mostrar, en parte, la complejidad que supone la cotidianidad y las relaciones sociales. En este caso en particular, se expone la tensión entre cierta “invisibilización” y la cuestión de “hipervisibilización”, la idea de que son “mayoría” en términos de matrícula, lo que desde lo discursivo se vinculaba a cierta garantía de inclusión en términos de convivencia.

A partir de los antecedentes y lo que conocíamos previo al trabajo de campo, uno de los supuestos era que podrían observarse situaciones de discriminación entre agentes dentro de la escuela, es por ello que en los primeros intercambios se solía consultar sobre la convivencia. En ese sentido, cuando consultamos en la entrevista a la directora sobre cómo percibía los vínculos entre los estudiantes, reflexionó en que los niños migrantes o integrantes de familias migrantes no son conflictivos ni generan situaciones de discriminación hacia sus compañeros (“NyC”, nacidos y criados). Pero a la inversa, aunque al principio del diálogo parece no advertirlas, sí recuerda algunas ocasiones de xenofobia reflejadas en el calificativo “bolita” con el que se etiqueta peyorativamente a los migrantes bolivianos colocándolos simbólicamente en lugares de profundo desprestigio.

-L: y ellos como destinatarios, ¿Notas que pueden sufrir algún nivel de discriminación?

-G: Ehh, no. Por ahí viste que como está instalado en la sociedad el tema del “éste bolita”, puede ser que ante algún conflicto les digan así, pero es como que en vez de decirle pelotudo les dicen “bolita”. Pero se trabaja sobre esta situación, no creo que sea algo constante. (Comunicación personal, 11 de diciembre de 2018)

En estos fragmentos se ponen en juego distintas percepciones en torno a los estudiantes migrantes, en particular los provenientes de Bolivia, que oscilan entre destacar la condición de nacionalidad argentina de la mayoría de ellos, teniendo en cuenta que son en su mayoría los hijos de familias que migraron a la región en las últimas décadas. Esta cuestión los colocaría en una paridad simbólica con los niños cuyas familias parecieran tener una permanencia más sólida, con otra mirada opuesta, que es la de adjudicarle la categoría de “migrante” y más aún de “boliviano” aunque no lo sea, y aunque su familia tenga una radicación de larga data. Además de eso, considerarlos parte de una “mayoría” tiene que ver con cierta representación tal vez exagerada e hipervisibilizada que tenemos en torno a algunas migraciones (la boliviana, en este caso) debido a factores ideológicos y políticos en los que ese “otro” se presenta como una amenaza (Grimson, 2017). Por consiguiente, es factible afirmar que, dado que las circunstancias socioeconómicas, derivadas del ajuste neoliberal en Argentina profundizado en los 90 y las transformaciones globales y regionales que transformaron lo étnico como una nueva forma de decodificar las relaciones sociales, en nuestro país se adquirieron algunas singularidades que, en relación con las migraciones, se reflejaron en un discurso xenófobo que hizo de los inmigrantes limítrofes y regionales, lo más parecido a un chivo expiatorio (Grimson y Karasik, 2017). En Comodoro Rivadavia en particular se les suma a estos discursos la cuestión de las denominadas “toma de tierras” y las condiciones de vida de las poblaciones migrantes, en particular bolivianas en los barrios populares.

Tensiones entre la escolaridad formal y las prácticas culturales de los estudiantes migrantes y sus familias

La vinculación de que los migrantes tienen prácticas culturales específicas, propias, idea esencialista de la cultura, entra a la escuela en término de prejuicios o de forma folclorizada.

Bueno, los que llegaron de otros países trajeron sus costumbres. Yo conozco a alguien que baila una danza que es de otro país. Una niña levanta la mano:

E11: Yo, bailo árabe.

D: Si, pero yo no me refiero a vos. Me refiero a Paula^[2], que baila otra cosa. (Se acerca a la niña) Paula, que era lo que vos bailabas? “Ca... poral”? (Con dificultad)

E12: (Otro niño interviene) “Es Caporales”

D: Paula, ¿Ese baile, proviene de Bolivia?

E: (Paula) No, no se practica en Bolivia.

D: ¿Y vos no sabés porque lo bailas?

E: (Paula) No, yo no sé porque lo bailo.

Se observa en este fragmento una intención de la docente de que hable Paula, una niña sobre la cual conocería su historia como migrante o hija de migrante y la posiciona en el lugar de portavoz de una práctica cultural que necesariamente está ligada al ser boliviano. Paula evade las preguntas a pesar de la insistencia y afirma que “no sabe” por qué razón baila caporal.

Lo que podemos inferir es que es muy difícil que Paula se exprese en torno al caporal como práctica ligada a su adscripción como migrante o descendiente boliviana, en la misma clase en la que minutos antes los niños se rieron ante el “todos bolivianos”, como se expuso en el capítulo anterior. Más allá de sentirse expuesta desde una extrañeza, Paula seguramente percibe que todo lo que se relacione con “la bolivianidad” tendrá una valoración negativa en su grupo de pares. Siguiendo los planteos de Diez y Novaro (como se citó en Courtis y Pacecca, 2011), podemos reflexionar sobre cómo la escuela produce, de forma indirecta, “silenciamientos”. Esta categoría se vincula con una tendencia a bajar las expectativas de aprendizaje sobre todo hacia los niños que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social como así también deslegitimar sus producciones y saberes y sobre todo su participación. Esta categoría está imbricada con un estereotipo muy escuchado por los docentes en ámbitos escolares. El del alumno boliviano como “calladito”, “tímido” o “con vergüenza”, ligado al de “alumno aplicado”:

En el norte somos más responsables en ese sentido, y veo lo mismo en los chicos que son del norte o bolivianos. Por ejemplo, las dos nenas que son más responsables (bolivianas) lo que tienen es que su voz es muy bajita, yo siempre les digo: “Habla fuerte porque no te

entendiendo nada”, estudian, pero son muy tímidas, les da vergüenza hablar. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

De acuerdo con el posicionamiento de las autoras nombradas anteriormente, estas supuestas características adjudicadas a los estudiantes bolivianos, sobre todo la del silencio, al no cuestionarse y colocarla como un rasgo distintivo y supuestamente compartido e inmodificable en determinada colectividad, obtura la posibilidad de que la escuela se cuestione a sí misma en qué medida provoca o colabora con superar esos supuestos silencios, a la vez que obliga a repensar ciertos núcleos de la experiencia áulica, como la valoración exclusiva de la oralidad frente a otros modos de expresión, la abstracción, el pensamiento descontextualizado y otras operaciones esperables de lo que supone el lugar de alumno, sin dejar de lado de que una de las condiciones necesarias para expresarse en un grupo es percibir un reconocimiento real y valorado de cada persona.

Escolarización, familias migrantes y el uso del lenguaje

Si bien los docentes de la escuela admitían no tener ninguna dificultad en pensar contenidos y prácticas teniendo en cuenta la interculturalidad porque “eran pocos”, o en otros casos porque “eran mayoría” (en ambos casos estaba visto como una ventaja) o “se integraban sin dificultad”, en ciertos momentos se evidenció una fuerte preocupación en cuanto al aprendizaje de la lengua vinculado con el supuesto analfabetismo de sus padres, o bien, con la presunción que no empleaban el español como lengua de uso. Al consultarle a una de las maestras si notaba alguna particularidad en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes migrantes o descendientes respondió lo siguiente:

-D: Sí. Hay una gran cantidad de padres “analfabetos”. Que sus hijos son los primeros escolarizados de sus familias. Y justo son las familias migrantes. Me pasó una vez que cité una mamá para darle el informe de su hijo y no lo pudo leer. Entonces me senté con ella y se lo fui leyendo. Cuando terminé le pregunté si lo entendió (me miraba) y me dijo “señor no le entiendo nada” y tuve que explicarle punto por punto con palabras más simples. ¿Cómo va a poder ayudar esa mamá a su hijo con las cosas de la escuela? Esa es la complejidad que veo. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

Una vez más vemos un discurso en el que subyace un prejuicio sobre el proceso de ese estudiante, vinculado a la supuesta incapacidad de su familia en acompañar las tareas escolares. El suponerlo como primera generación de escolarizado en su familia (a la que considera que es analfabeta) lo coloca en un lugar simbólico de desprestigio frente a los otros niños supuestamente portadores de la cultura legitimada, en este caso el dominio del español. La visión de la maestra no solo porta prejuicios relacionados con “la cultura” de las familias migrantes y la educabilidad de su estudiante, sino que refleja un problema educativo concreto ya que de ser como lo imagina supone un desafío por demás difícil en sus clases, en el mejor de los casos. En el peor de los casos, se podría resignar ante la imposibilidad de enseñar algo, ya que la familia no podrá acompañar el proceso. En otras ocasiones, el tema del aprendizaje de la lengua en los estudiantes migrantes es visto por los docentes como un proceso de “adaptación”. En el mismo, la incorporación del español doblegó el uso de su lengua materna (los que la portaban) por necesidad práctica y, a partir del vínculo con otros, por el trabajo de sus padres y por los años de permanencia que llevan sus familias en Argentina, lo que supone un uso hegemónico del español.

Pero una de las maestras manifestó algunos inconvenientes en un año en particular en el que las familias bolivianas de su curso debieron viajar más asiduamente a Bolivia y esto, al parecer, obstaculizó en los niños la fijación del español que desde su perspectiva, adquieren por costumbre. Si bien no estamos haciendo referencia a una prohibición concreta del uso de la lengua materna termina siéndolo de manera simbólica ya que, si no se da lugar a una educación intercultural bilingüe en la que los estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios puedan hacer uso de su lenguaje y ponerlo en valor, se está afirmando de manera más o menos implícita que la lengua valorada es el español y que hablarlo correctamente es condición para tener éxito en la escolarización. Por el contrario, el viajar a Bolivia y tener contacto con la lengua materna parecería ser visto como obstáculo para el supuesto proceso de adaptación al español, puesto que se estaría reafirmando el quechua, lengua que mayoritariamente hablan los grupos de migrantes de Bolivia, por provenir de la zona andina. Claramente, la categoría de adaptación no encaja con una perspectiva intercultural en la que se construyan marcos identitarios compartidos sino que supone la asimilación de unos componentes culturales hegemónicos sobre otros menos valorados. Sumado a eso, los niños migrantes e hijos de familias migrantes bolivianas suelen viajar a su lugar de procedencia asiduamente. Esa movilidad muchas veces les permite garantizar condiciones de vida ligadas a la subsistencia, emprendimientos, vínculos familiares y de crianza. Esto en ocasiones

puede tensionar con la linealidad en los tiempos que suponen los ciclos lectivos en nuestros formatos tradicionales de escolaridad argentina que implican cierta estabilidad en un lugar determinado con el fin de organizar y prever momentos clave de una cursada (Novaro, 2007). En relación con esto, resulta interesante tener en cuenta que el formato tradicional de escolarización se tensiona con algunas formas de vida de las poblaciones migrantes en las que, por ejemplo, los niños y jóvenes participan de actividades laborales y culturales con sus familias no solo con una finalidad de sustento y de organización familiar, sino como instancias de educación y transmisión de valores. Esa cuestión genera representaciones en los docentes en torno a las tensiones entre los tiempos que conllevan a los estudiantes abocarse a estas actividades y los requeridos para dedicarse a las tareas que supone la escolarización formal. Esas representaciones, por un lado, valoran la laboriosidad de las familias y niños bolivianos pero, por el otro, desconocen estas prácticas no escolares que en ocasiones representan un aprendizaje situado (Diez, 2022). Se entiende al mismo como un proceso de apropiación de la realidad y de construcción de conocimientos en el mismo contexto en que se puede aplicar desde una posición activa del que aprende (Lave y Wenger, 2003).

La escuela y su potencialidad creadora

No obstante, estas situaciones de silenciamento que se producen en las aulas conviven con momentos de valoración de configuraciones culturales que posibilitan un diálogo que habilita a procesos de identificación de los niños porque se estructuran (espontáneamente o no) desde la legitimación de estudiantes y docentes. En este sentido, recuperamos un extracto de observación de clase en que se genera un diálogo entre algunos estudiantes y el maestro, donde podemos ver un ejemplo de esas valoraciones que hacen los niños:

-M 3: El otro día me comentaba Denise que en su barrio hacen un festival.

-E5: Sí, eso es en la casa de Mariela. Es el carnaval.

-M 3: ¿Pero es de Argentina?

-E6: Profe, ¿Quién es la Pacha Mama?

-M 3: Es la madre tierra.

-E5: Está muy piola ese festival, se tiran bombitas de agua. Es el que pasa un dragón y hacen un baile de Bolivia.

Luego de las observaciones, cuando se llevaron a cabo las entrevistas, la docente comentó que Paula se le acercó a comentarle que integraba un grupo de baile y que su mamá era boliviana. Se trataba de la misma niña que en clase evadió las preguntas de la maestra (a pesar de su insistencia), posiblemente por la dinámica que había adquirido de la clase originada luego de las burlas de los chicos ante el “ser todos bolivianos” que mencionó uno de ellos. Sin embargo, la interpelación a la cuestión migrante; o a una de sus prácticas culturales (indudablemente no la única) habilitó el espacio para sentirse reconocida ante su maestra. Y quizás el hecho de que ese diálogo se haya generado de manera informal luego de la clase y que no haya “salido” de un/a adulto/a en situación de enseñanza también pudo haber sido una condición de posibilidad para ese encuentro.

Por otro lado, a partir de los diálogos que mantuvimos con los docentes y directivos, podemos decir que, aunque identifiquen algunas situaciones de discriminación entre los niños y en particular hacia los niños migrantes, es frecuente que la vean como una cuestión típica de los vínculos que se establecen entre niños, pero difícilmente puedan cuestionar a la escuela misma como productora de estos sentidos (Sinisi, 1998). Como vemos en estos discursos de dos maestras:

D: . . . y te puedo asegurar que nunca más escuche que se discriminen. Ni con lo físico, el barrio, nada. Porque ellos saben muy bien los casos donde hay esa desigualdad social y por ahí se generan roces. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

D 2: Y eso que están bien integrados. Los chicos no tienen ningún problema en sentarse con todos, se llevan muy bien. Lo que sí, es que se suelen juntar por ejemplo los chicos que son migrantes que son primos o vecinos y sus familias... (Comunicación personal con docente, 11 de diciembre de 2018)

Con respecto a las representaciones sobre los estudiantes bolivianos que veníamos describiendo, muchas veces esas imágenes de callados, sumisos o introvertidos o, tal vez, con dificultades para comunicarse se cruzan con la contracara de estas: el sorprenderse cuando alguno de ellos presumiblemente desafía esas expectativas en algún logro no esperado.

-D: Pero son chicos realmente muy aplicados y son los que seguro sus familias vienen interesadas por la nota o por lo que voy a tomar en la prueba, etc. De hecho, hace varios años ya que integran la bandera, y este año los chicos de mi curso, que hay muchísimos

que son bolivianos, más bien hijos de bolivianos son la mayor cantidad de candidatos a la bandera. (Comunicación personal con docente, 12 de diciembre de 2018)

Podemos ver en el discurso de la maestra un énfasis puesto en el buen desempeño, y que no casualmente decide remarcar en su entrevista, tal vez por la peculiaridad que esto puede representar nada más y nada menos que la portación de la bandera argentina, un hecho tan valorado simbólicamente por la cultura escolar oficial. Por ejemplo, en este relato acerca de una observación áulica, el asombro de la maestra es por el desempeño en clase de estudiantes sobre los que tenía bajas expectativas:

-L: La docente se acerca al fondo, al lugar donde estoy sentada:

-D: Tengo dos nenes que sus padres son migrantes y son los que mejor andan, contrario a lo que por ahí uno cree. (Comunicación personal con docente, 6 de noviembre de 2018)

Resulta sugestivo el poder repensar estas representaciones a favor de la construcción de identidades que se van construyendo en la escuela. Esas representaciones configuran las expectativas que los maestros tienen sobre sus estudiantes y de alguna manera influyen en las prácticas reales que se lleven a cabo (Kaplan, 1992). Como desarrollamos antes, la escuela no es un lugar neutral y está llena de sentidos, que habilitan múltiples oportunidades de subjetivación.

Reflexiones Finales

Las prácticas docentes y la interculturalidad como faro y como punto de partida

A lo largo de esta tesis de grado nos propusimos conocer las prácticas de enseñanza de los docentes que abordan contenidos que interpelan la migración, las identidades y la interculturalidad en una escuela primaria de la zona sur de la ciudad. Para eso, desarrollamos un análisis de las relaciones que establecen los/as entre las prácticas docentes y los marcos identitarios de los/as sujetos que forman parte de las clases. Por último, analizamos las concepciones de los docentes de una escuela primaria de la zona sur de la ciudad sobre los procesos migratorios y su relación con la escolaridad.

Nuestro campo, la escuela, nos ofreció un abanico de experiencias enriquecedoras que sin dudas permitieron esbozar múltiples interpretaciones. Esos ofrecimientos no siempre fueron conscientes ni explícitos por parte de los directivos y docentes que generosamente nos recibieron. Muchas veces, desde el creer que no tenían mucho para contribuir con nuestra investigación, aportaban oportunidades de análisis sobre qué se conoce sobre los niños migrantes que asisten, que omisiones y baches hay en las propuestas curriculares a las que acceden y a las que ellos mismos diseñan. Sin embargo, en algunos momentos del desarrollo de las clases y de otras actividades escolares, sí pudimos ver un despliegue de oportunidades para trabajar con la migración, a favor de construir espacios de reconocimiento y desarticular posibles prejuicios entre los niños, pero no siempre son constantes ni parten de un lineamiento institucional o curricular específico. Esto nos habla de la necesidad, una vez más, de pensar, por ejemplo, desde la formación docente, una práctica desde una perspectiva intercultural y sistemática que cuestione reflexivamente el formato escolar.

Si bien pensar en un docente que asuma la interculturalidad como marco de su práctica puede suponer una utopía difícil de realizar en un marco institucional e ideológico poco permeable, en el que aún perduran rasgos del modelo normalizador y nacionalista, es oportuno asumirla como punto de partida. Es decir, incorporar una nueva manera de mirar al mundo social y sus desigualdades. Se trata de generar espacios de diálogo y de construcción conjunta. No obstante, la interculturalidad debe atravesar el curriculum para avanzar hacia un conocimiento reivindicador de los grupos sociales desfavorecidos. Pero, como vimos en varios apartados de esta investigación,

la escuela no deja de ser un espacio de posibilidad. La creatividad de las niñas y sus maestros desafían lo establecido y tal vez, lo invisibilizado, en la agenda educativa vigente.

Los docentes, a través de los cuales pudimos acceder a gran parte de la información en la que se basó este trabajo, y en quienes solemos depositar gran parte de la responsabilidad de propiciar estos cambios, son muchas veces el motor para que en las aulas surjan las oportunidades; pero las dimensiones contextuales e institucionales de sus prácticas no siempre son propicias. Las mismas están atravesadas por condiciones estructurales difíciles en las escuelas en las que trabajan: problemas de infraestructura, de acceso a los recursos como el agua, la calefacción y el buen estado de las instalaciones. Esas circunstancias adversas se suman a los escasos recursos pedagógicos con los que cuentan para desarrollar gran parte de sus clases. Por ejemplo, en esta investigación en particular, observamos que hay grandes faltantes de materiales para abordar procesos que transitan las familias que asisten a las escuelas. Con respecto a las migraciones recientes, tampoco cuentan con lineamientos específicos ni fuentes. Suponemos, que esas omisiones no siempre son casuales o producto de la desinversión. Esas ausencias acompañan una lógica de invisibilización de ciertos grupos de personas que, si bien constituyen gran parte de la matrícula de las escuelas primarias (sobre todo) y también secundarias de los barrios periféricos, aún ocupan lugares simbólicos de desprestigio para los grupos hegemónicos. En definitiva, sostenemos que, si bien es necesario revisar las prácticas docentes en clave reflexiva para poder desarticular prejuicios, es el Estado quien debe garantizar los recursos y las condiciones de trabajo dignas para enseñar y aprender. Por otro lado, debe diseñar y promover propuestas de formación inicial y continua con una perspectiva intercultural que es sumamente necesaria para ofrecer una escolaridad realmente inclusiva para todos. Consecuentemente con esto, coincidimos con la postura de autores como Novaro (2012), que se refiere a una “inclusión subordinada” de la población migrante en las escuelas, ya que consecuentemente con la normativa no se puede negar su ingreso a las mismas, pero frecuentemente son atravesados de mecanismos de exclusión cuando no se ponen en valor sus prácticas de identificación, se los invisibiliza o no se desactivan prejuicios sobre ellos y sus familias. Estas acciones, limitan concretamente el derecho a una educación en igualdad.

Pensando en las experiencias que se despliegan en las aulas, sin dudas la figura del docente y su práctica tienen una centralidad en los aprendizajes ya que colaboran con la subjetivación de los niños. La experiencia de migración en sí misma es un hito trascendental en la vida familiar y

podría posicionarlo en una situación vulnerable que tiene un correlato directo en la trayectoria escolar. La aceptación en el grupo de pares, los cambios rotundos de hábitos, el aprendizaje de la lectura y escritura son procesos complejos que suelen ser fuertemente guiados por maestros. Allí radica la importancia de legitimar un lugar y realizar intervenciones en el grupo tendientes a una experiencia integradora que desactive la discriminación y el hostigamiento pero, a su vez, la invisibilización. El modo de nombrar, mirar y conocer a los estudiantes en su singularidad es un claro andamiaje para la confianza que requiere la pertenencia a un grupo.

Por otro lado, esas prácticas se inscriben en un contexto local particular que fuimos describiendo en la introducción de este trabajo. En ese sentido, podemos aportar que los procesos migratorios limítrofes de las últimas décadas en nuestra región se entrelazan con una complejidad de una ciudad con vacíos en su planificación urbana, como también con brechas de desigualdad en el acceso a los recursos básicos; sobre todo, en la zona sur de Comodoro Rivadavia, sector donde está ubicada la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo. La convivencia en el núcleo urbano es por momentos conflictiva y la población migrante suele ser receptora de prejuicios, etiquetamientos y prácticas discriminatorias.

La institución escolar no es ajena a esa conflictividad porque no es un espacio neutral pues está habitada por adultos y niños con experiencias de vida atravesadas por los mismos procesos. Es justamente en la escuela, por la cantidad de tiempo que pasamos en ella, donde se construyen identidades y categorías sociales propias, pero también colectivas en torno a quienes somos y de las múltiples relaciones que se originan entre nosotros y con el entorno.

Consecuentemente, creemos que es posible una escuela que recupere el lugar de los niños y sus familias en la propuesta, que cuestione las representaciones sociales en torno a la migración y que restaure el entrelazado que construimos en los espacios interculturales, desde la visibilización de las condiciones simbólicas y materiales que producen esas desigualdades. No obstante, ese recorrido no puede dejar de lado el hecho de que niños y docentes están atravesados por estas, a veces con notables coincidencias. Por ejemplo, en la mayoría de los casos, los niños y sus maestros comparten una historia migrante reciente propia o familiar. Allí radica una de las potencialidades de cambio, a partir de un vínculo empático y humanizante donde lo común permite estrechar lazos.

Es necesario también, poder reflexionar en esas representaciones que construyen muros simbólicos con los estudiantes, incluso cuando se transitan procesos de vida similares en los que hay más coincidencias que distancias. Sobre todo, teniendo en cuenta que en las aulas aún conviven prejuicios hacia los estudiantes migrantes bolivianos e hijos de migrantes no sólo entre los niños, sino a través de discursos, contenidos, actividades que suelen apelar de manera despectiva a sus procesos migratorios. Otras veces existe una hipervisibilización que los señala y de alguna manera les otorga la “responsabilidad” de contar quiénes son y narrar experiencias culturales, que “supuestamente” tienen, como si aquellas fueran exóticas. También, los libros de texto y el despliegue de símbolos patrios y efemérides exaltan el supuesto “ser argentino” como si se tratase de una única forma de serlo, en detrimento de cualquier diferencia. Tampoco podemos dejar de ver esfuerzos por valorar e incluir, como el acto del “Día de la tradición”. Si bien fue desarrollado desde una perspectiva aún folclórica, denota una intencionalidad de convocar la participación de estudiantes y familias.

Cabe destacar que dentro de las complejidades que atraviesan el trabajo docente, que mencionábamos antes, también está la sensación de “no estar preparado” para las necesidades de contención que tienen los niños que asisten a la escuela. Esas realidades son crueles en muchos casos, como las situaciones de pobreza y acceso a la vivienda, hasta violencia familiar y de género en sus propias familias. La desidia estatal para dar respuesta a las necesidades de la gente, sin dudas, se traslada a la escuela cuando no se logra acompañar de forma sostenida a esos docentes, ni en términos materiales y mucho menos afectivos y/o formativos. Los proyectos inclusivos de los docentes suelen quedar aislados y no siempre son reconocidos. Pensar en una perspectiva intercultural es proyectar las prácticas no sólo desde una utopía pedagógica sino desde un punto de partida que reivindique todas las vivencias culturales como constitutivas de la realidad social de todos, abandonando la postura de sólo visibilizar e integrar y tolerar a otro a una cultura hegemónica. Se trata de poner en valor los procesos de desigualdad y lucha. Por lo tanto, las políticas estatales educativas también deberían promover la postura decolonial.

Acerca del propio proceso de formación y la construcción del problema de investigación

Por otro lado, creemos necesario valorar los propios espacios de formación en los que se fuimos construyendo este trabajo para dar cuenta de que la labor de investigar no es un proceso lineal, ni cerrado, sino que se vamos aprendiendo en la relación dialéctica entre la práctica y la

teoría del propio recorrido universitario y las distintas instancias de aproximación al campo. Este objeto de estudio, que hace anclaje en el espacio escolar, fue construyéndose a partir de un largo proceso formativo en el tránsito por el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación que fue contemporáneo a gran parte de los procesos históricos que venimos describiendo. Por ejemplo, y simplificando el trayecto, el cursar la cátedra de Sociología de la Educación y estudiar la categoría de estructura social y el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu como “estructura estructurante de las condiciones sociales de existencia” fueron dejando entrever que los lugares materiales y simbólicos que ocupamos en la estructura social responden a relaciones de poder históricamente construidas, lejos de ser un proceso natural.

Desde el eje pedagógico, comprendimos que la educación es un acto político y que la práctica educativa implica una toma de postura ética en torno a una serie de valores que responden a lo que se quiere enseñar y a quiénes. La pedagogía crítica vino a poner en cuestión la neutralidad del dispositivo escolar y el *curriculum*, que es una conjunción de elementos que, generalmente, incorporan los cánones de los grupos sociales dominantes, de acuerdo con una intencionalidad evidente de formar un sujeto que responda a los requerimientos del contexto histórico en el cual se inscribe. Eso denota claramente la escasa representatividad que tienen los grupos históricamente desfavorecidos y sus procesos de reivindicación en la propuesta educativa.

En la práctica profesional, con el primer acercamiento al campo en un espacio escolar, fuimos completando la idea que más tarde fue construyendo este problema de investigación. Se trató de una permanencia de tres meses en una escuela primaria de la ciudad en la que realizamos observaciones áulicas y entrevistas a docentes y directivos con el fin de conocer algunas de sus representaciones en torno a los procesos de desigualdad que atravesaban la escuela. En sus discursos aparecía una recurrencia en torno a la presencia de niños migrantes, lo que les suponía una serie de problemáticas e interrogantes para el desarrollo de sus propuestas.

Esta experiencia fue trascendental para el proceso, ya que, a partir de esas observaciones y reflexiones, guiadas por el equipo de cátedra y compartida con compañeros de cursada, diseñamos un dispositivo de formación docente: un taller que tenía la finalidad de reflexionar, dar una devolución y motivar la desnaturalización del trabajo docente; lo que tuvo sus logros. Sin dudas, esa experiencia sacó a relucir la importancia del trabajo docentes en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, posibilitó poder aproximarnos a la noción de que esas prácticas no son estáticas sino

dinámicas y que se construyen y reconstruyen. Los dispositivos de formación colaboran en revisarlas, cuestionarlas y otorgar la palabra hacia lo que sienten los docentes, a veces desbordados por la rutina, la burocratización y las condiciones precarias en las que desenvuelven su trabajo.

Las primeras experiencias laborales, como docente en escuelas secundarias, nos fue permitiendo conocer la importancia de ese rol pedagógico sobre todo en las expectativas que construye en torno a sus estudiantes. Las charlas en salas de profesores y reuniones institucionales ponían de manifiesto que la presencia de estudiantes migrantes conlleva al menos “cuestiones a resolver”. La migración limítrofe en Comodoro Rivadavia parece remover ese formato tradicional y nacionalista que aún perdura en gran medida en la institución escolar. Los actos escolares y la elección del abanderado son hitos que dan lugar a intensas discusiones en torno a que significa ser “argentino”, “patriota” “responsable” entre otros calificativos. Los prejuicios en torno a los migrantes bolivianos y la “legalidad” se replican de forma cruel muchas veces, y en otras con una increíble potencialidad que permite que entre todos se desnaturalice, se conozca al otro, se cuestione nuestras propias estructuras, etc. Por otro lado, esta experiencia laboral nos permitió conocer cómo la migración es un proceso que inexorablemente atraviesa nuestras vidas y nos acerca hacia puntos comunes. Recordamos gran parte de nuestras clases en las que conversamos con una estudiante recientemente llegada a Comodoro Rivadavia, desde Uruguay, lugar desde donde también llegó mi familia años atrás. La emotividad y la cercanía forman parte de la vida escolar y nos movilizan. Es interesante poder darle lugar a la historia personal de docentes y estudiantes, con sus cuestiones en común, con el fin de construir una práctica educativa que humanice.

Por último, sostenemos que es imposible pensar en una tarea de investigación social separada de los procesos de aprendizaje personales del investigador, sus implicancias y el acercamiento al campo, del que es imposible estar completamente ajeno porque somos seres sociales configurados y atravesados por los mismos procesos que intentamos describir. Tampoco se trata del aprendizaje de una serie de técnicas que se implementan de manera exacta, ni de recoger datos. El campo social es dinámico, transforma sus escenas cotidianamente y en ese dinamismo se transforma el investigador y se construye su objeto de estudio, que no pueden interpretarse como dos polos separados. No obstante, sí es posible dejarse sorprender por lo inesperado, buscar recurrencias, desnaturalizar lo que parece obvio e intentar construir tramas para interpretar, en la

medida de lo posible, procesos sociales que tienen su correlato en las instituciones sociales, como en este caso, la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. *NE Elichiry (Comp.), Historia y vida cotidiana en educación*, 33-48.
- Achilli, E. L., Pavesio, M. V., y Vera, M. B. (2019). Trabajo docente en contextos de pobreza urbana: Una aproximación comparativa de las últimas décadas. En F. Tálamo y M. Rozados (Eds.), *Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente*. Agmer editora. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2593/1/Politica-Educativa.pdf#page=316>
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora* (Vol. 39). Grupo Planeta (GBS).
- Bachiller, S. (2017). Petróleo, planificación urbana y exclusión residencial en Comodoro Rivadavia. *Identidades*, 14(8): 119-137.
- Baeza, B. (2006). Chilenos y bolivianos en Comodoro Rivadavia, (Chubut), publicado en Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (pp. 353-378). Prometeo.
- Baeza, B. (2013). Trabajadores migrantes bolivianos y paraguayos en la construcción: Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina. *Trayectorias*, 15 (37), pp. 31-52.
- Baeza, B. (Comp.). (2021). *¿Es acaso la escuela un lugar para todos? : Aportes para pensar experiencias escolares y extensionistas en contextos de desigualdades sociales en Comodoro Rivadavia (Chubut)*. Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IEsyPPat). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del instituto de historia argentina y americana "Dr. E. Ravignani"*, 5(1), 77-111.

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (Prólogo de Bechelloni, G.). (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Cabral Marques, D. (2019). Comodoro Rivadavia: Una ciudad de reciente integración urbana, de constitución compleja y con dificultades para pensarse/diseñarse a sí misma. En J. M. Paredes. *Comodoro Rivadavia y la catástrofe de 2017: visiones múltiples para una ciudad en riesgo*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. (pp. 104-108)
- Casabona, V. I. (1999). El agua: recurso de poder en un barrio periférico. En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (eds.). *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, (pp. 105-109). Eudeba.
- Castorina, J. A. (2016). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas en psicología*, 13(1), 1-10.
- Cerletti, L. (2011). "Cumpliendo" con los niños: Sobre las relaciones familias-escuelas. En G. Batallán y M. R. Neufeld (coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 53-70). Biblos.
- Colángelo, M. A. (2003). Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. *Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social* (Mesa de trabajo). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps.). (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Ed. Comunidad de conocimiento.
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. <https://bit.ly/35Tr9KN>
- Diez, M. L. (2022) Entre la moral colectiva, las prácticas formativas y los significados del trabajo en la escuela. Migración, jóvenes y trabajo, una relación entreverada. En Novaro, G. (comp.) (en prensa)

Migración boliviana, identidades y educación en Argentina. Una historia tejida entre generaciones. (pp. 15-241). SB Editorial.

Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. Argumentos. *Revista de crítica social*, (15), 116-149.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, (12), 35-50.

Feldman, Daniel (2002), “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica” en *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

Fernández, M. S. (2016). *La Construcción del conocimiento etnográfico y la educación escolar*. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/235>

Gago, M. A. (2020). *Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: Relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación*; Universidade de Brasilia. Departamento de Estudios Latinoamericanos; Periplos; 4; 1; 10-2020; 96-118. <https://shre.ink/DCEJ>

Gago, M. A.; Fuentes, R. B.; Baeza, B. N. (2020). *Aportes para pensar la educación secundaria en contextos migratorios en la Cuenca del Golfo San Jorge-Patagonia*; Asociación de Trabajadores de la Educación; 82-92.

Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. REMHU: Revista Interdisciplinar da Movilidades Humana, (22), 189-212.

Ghigolino, J. y Lorenzo, M. (2007), Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural. En Neufeld y Thisted (comp.) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA (pp.155-164)

- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 1992.
- Grimson, A. (January 2010). Culture and Identity: two different notions. In: *Social Identities*, 16(1), 63-79.
- Grimson, A. (2020). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores.
- Grimson, A., y Karasik, G. A. (Eds.) (2017). *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f65c>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-999-999-Censo-2010>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-165>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2019). Informe diagnóstico Chubut. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/20.08.04_informe_chu.pdf#:~:text=Introducci%C3%B3n.%20El%20diagn%C3%B3stico%20social%20es%20una%20herramienta
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1). Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique.
- Jodelet, D. (1989). Représentation Social: un domaine en expansion. En: J. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. (Pp. 31-66). PUF.
- Kaplan, C. V., & Sulca, E. M. de los Ángeles. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces De La educación*, 64–73. Recuperado a partir de <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/212>
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

- La pobreza en Comodoro y Rada Tilly es del 50,5%* (s. f.). *El patagónico*.
https://www.elpatagonico.com/la-pobreza-comodoro-y-rada-tilly-es-del-505n6043752#google_vignette
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Manantial.
- Laren, P. M. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leal, A. Z. (2014). Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67), 153-164.
- Ley 25.871 de 2004. Por la cual se establece la política migratoria argentina. 20 de enero de 2004.
- Ley 26.606 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Llomovatte, S. (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Noveduc Libros.
- Maidana, R. (19 de septiembre de 2019). ¿Por qué se desató el conflicto docente en Chubut y cómo sigue? A24. https://www.a24.com/politica/crisis-chubut-conflicto-empleados-publicos-sueldos-polemica-actualizacion-gobernador-legisladores-paro-marcha-muerte-docentes-19092019_SJ0z0b-DS
- Martínez, L. (2010). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: ‘No se animan a contar’. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. En *RINACE Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6 (1), 73-88.
- Malegarie, J., & Lanzetta, D. (2013). La escuela ante la gestión de la diversidad. In X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela: viejas y nuevas tensiones políticas en las escuelas*. IDES/Inst. de Desarrollo Económico y Social/Miño y D’Avila.
- Milstein, D., Fernández M. I., García M. A., García S. M. y PALADINO M. (2007). Panorama de la Antropología y la Educación escolar en la Argentina 1982-2006, en *Anuario de Estudios en Antropología Social 2006*. Centro de Antropologías Social – IDES, pp.77-96.

- Nahuelquir, F. (2018). Proyecto educativo intercultural: "Kuifi kimun Wiñoy Welukom" (Vuelve el conocimiento antiguo). Comunidad Mapuche Tehuelche Vuelta del Río (Chubut-Argentina). *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 3, 1–20. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/1463>.
- Neufeld M. R. y Thisted, J. A. (2007). *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA.
- Novaro, G. (2007). El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comp.) *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA. 165-188
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, 37, 2015.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 17; 53; 3-2012; 459-483. <http://hdl.handle.net/11336/199507>.
- Novaro, G., Diez, M. L., & Martínez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana: Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. 7-24
- Pacecca, María Inés (2022). Migraciones históricas y contemporáneas en Argentina. *Migraciones internacionales contemporáneas en Argentina. Un panorama*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pacecca, María Inés (2022). Clase Nro. 3: Algunas claves acerca de las migraciones internacionales contemporáneas. *Pensar las migraciones internacionales en el mundo actual*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Patagonia.com.ar (s. f.). *Los bolivianos que llegaron con el boom petrolero*. <https://n9.cl/nzyah9>
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña, Fundación Paideia & Madrid, Ediciones Morata.

- Pozzo, M. I., y Segura, M. L. (2013). Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(4), 67-93.
- Puiggrós, A. (1990). *Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Galerna.
- Quinzani, G. (2017). *Relaciones entre cultura escolar y prácticas culturales de alumnos y alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata* (Bachelor's thesis), Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Redacción Clarín (24 de febrero de 2017). El boom del petróleo. Las dos caras de Comodoro Rivadavia. *Clarín*. Recuperado de <https://n9.cl/bxz1o>
- Resolución Ministerial 547 de 2014 . [Ministerio de Educación de Chubut]. Diseño curricular para el nivel primario.
- Rockwell, E. (1982). El contenido formativo de la experiencia escolar. En *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Cuadernos de Investigación Educativa* (3), 3-19.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sarlo, B. (1997). Cabezas rapadas y cintas argentinas. *Prismas-Revista de historia intelectual*, 1(2), 187-191.
- Segura, M. L. (2017). *Educación primaria, migraciones e interculturalidad. Análisis de prácticas docentes en el área central de la ciudad de Rosario* (tesis de Máster). Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Sinisi, L. (1998). Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotidianidad escolar. En *Actas del I congreso Virtual de Arqueología y Antropología*. Disponible en <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/todaviaestanbajandodelcerro.pdf>.
- Sinisi, L. (2007). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización, en Neufeld y Thisted (comp.). *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, EUDEBA.

- Terigi, F. (2009). (a) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). (b) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. (50), 23-39.
- Vázquez, L. (23 y 24 de mayo de 2019). *Urbanización y prácticas estatales en asentamientos populares en Comodoro Rivadavia. El caso del 'Barrio las Américas'*. En I Encuentro de la Red de Asentamientos Populares: aportes teórico-metodológicos para la reflexión sobre políticas públicas de acceso al hábitat. FAUD- Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina.
- Viaña, J. (2010). Fundamentos para una interculturalidad crítica. *Construyendo interculturalidad crítica*, 97-133.
- Williams, J. G. (2012). *El rol del estado provincial en la construcción de una "identidad chubutense": representaciones de pueblos originarios y galeses en textos escolares de Chubut (1978–2012)*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Winikor Wagner, M. (2013). De prejuicios y disciplinamientos: La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina. *Revista Integra Educativa*, 6 (1), 43-55.